Alfabetización de niños: construcción e intercambio

Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria

ANA MARÍA KAUFMAN
MIRTA CASTEDO
LILIA TERUGGI
CLAUDIA MOLINARI

AIQUE

© Copyright Aique Grupo Editor S.A.
Méndez de Andés 162 - (1405) Capital Federal - Tel. 982-0193/4

Hecho el depósito que previene la ley 11.723
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
I.S.B.N. 950-701-012-2
Séptima edición
La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso, etc. no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

Uno de los objetivos que se propuso la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, en el comienzo de su gestión, fue hacer de la investigación un instrumento de reflexión y cambio en manos del docente. Creemos que una experiencia de alfabetización inicial que se desarrolla teniendo en cuenta las contribuciones de la psicogénesis de la lengua escrita e incorporando modelos interactivos de participación escolar, responde a una necesidad expresada reiteradamente por los docentes de la provincia de Buenos Aires. Por este motivo la DIE ha propiciado con gran entusiasmo y satisfacción la publicación del presente trabajo.

La búsqueda de formas o métodos alternativos que puedan orientar los procesos constructivos de la lectura y escritura es una tarea conjunta de investigadores y docentes. Por consiguiente una reflexión que supere dinámicamente la separación entre la teoría y la práctica contribuirá eficazmente a la renovación y al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y reconocerá el papel del docente como principal agente del cambio educativo.

Es propósito de la DIE contribuir a esta transformación haciendo llegar a los docentes y a toda la comunidad educativa las futuras investigaciones que se realicen en el ámbito de la Dirección.

Ana María Cambours de Donini

BIBLIOTECA UIS

Agradecimientos:

A Emilia Ferreiro.

A la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, que promovió la iniciación de esta experiencia y especialmente a la Dirección de Investigaciones Educativas, que le dio continuidad e hizo posible esta publicación.

A la Dirección de Educación Primaria y Educación Inicial que abrió las puertas de sus establecimientos.

Al personal directivo y docente del Jardín de Infantes N° 931 y de la Escuela N° 89 de La Plata, sin cuya significativa participación nuestro proyecto no hubiera sido posible.

A los niños de ambos establecimientos, que trabajaron con nosotros, y a los padres que los y nos acompañaron.

A Evangelina Llanos, por su solidaridad.

A Adriana Bello, Marina Crespo, Marcela López, Cecilia Pais, Lía Pellicena, Adriana Quiroga y Liliana Saggese, integrantes del equipo de investigación, por su permanente dedicación y sus valiosos aportes.

Docentes que participaron en la experiencia

Susana Arnaiz
Liliana Coniglio
Beatriz Daloisio
Alicia Del Conte
Patricia Fernández
Susana Fonseca
Violeta Gil
Emilia Lago
Analía Martinoia
Rosa Pacienzia
Virginia Salvetti
Nancy Santoro
Teresa Turseta

Índice

Introducción 9
Capítulo I
Fundamentación teórica 13
1. ¿Cómo se aprende? 13
2. ¿Qué hacemos cuando leemos? 16
3. ¿Cómo escriben y leen los niños antes de "saber leer y escribir"? 17
4. Reflexión sobre algunas interpretaciones pedagógicas de los trabajos de Emilia Ferreiro 30
Capítulo II
Error y corrección 33
1. ¿En qué supuestos se basa la corrección tradicional? 33
2. ¿Qué dificultades presenta este tipo de corrección? 34
3. ¿Qué es un error sistemático? 34
4. ¿Qué se hace con los errores constructivos? 35
Capítulo III
Situaciones didácticas desarrolladas en jardín de infantes y primer grado 46
1. ¿Cómo planificamos? 46
2. ¿Qué materiales se utilizaron? 50
3. ¿Cómo se organizaron los grupos? 51
4. ¿Qué actividades propusimos? 51
Capítulo IV
Situaciones didácticas desarrolladas en segundo y tercer grado 98
1. ¿Qué actividades propusimos? 99
2. ¿Cómo encaramos los aspectos ortográficos? 113
Capítulo V
Evaluación y promoción 134
1. ¿Qué y cómo evaluamos? 135
2. ¿Qué resultados se lograron en el jardín de infantes? 135
3. ¿Qué resultados se lograron en primer grado? 137
4. ¿Qué resultados se lograron en segundo y tercer grado? 137
5. Otras consideraciones 140
Consideraciones finales 142
Bibliografía 144

BIBLIOTECA UIS

Introducción

En 1985, un grupo de investigadoras iniciamos una experiencia pedagógica de alfabetización inicial en el Jardín de Infantes N° 931, de la Dirección de Educación Inicial y en la Escuela N° 89, de la Dirección de Enseñanza Primaria de la Provincia de Buenos Aires. El proyecto, denominado "Conducción pedagógica de los procesos constructivos de la lectura y la escritura", tomaba en consideración los aportes de la psicogénesis de la lengua escrita y se inscribía en la línea de trabajos que contemplan modelos interactivos de participación escolar (Ferreiro, Teberosky).

Es nuestra intención poner de relieve algunos aspectos de la experiencia que comenzó con un grupo de preescolar, uno de primer grado y uno de segundo en 1985, llegando a abarcar tres secciones de Jardín (tres, cuatro y cinco años) y de primero a cuarto grado de primaria en 1987.

En todos los casos trabajamos en forma conjunta con los docentes respectivos. Realizamos una reunión semanal en la que se planificaba la tarea y se reflexionaba sobre lo ya realizado, y compartimos el espacio del aula, ya que en ocasiones las docentes coordinaban la actividad y las investigadoras registrábamos, y, en otras oportunidades, éramos las investigadoras quienes conducíamos la clase y las maestras las que tomaban nota.

El objetivo central de este proyecto era realizar una experiencia pedagógica muy controlada a fin de verificar su viabilidad y evaluar sus ventajas y dificultades. Ya contábamos con algunos antecedentes que orientaron nuestra labor (experiencias realizadas en Barcelona por Ana Teberosky; en Venezuela, por Delia Lerner; en México, por Ana María Kaufman, entre otras), pero no existía ninguna publicación sobre algún trabajo llevado a cabo en nuestro país en el ámbito de la escuela pública, razón por la cual decidimos emprenderlo.

Son bien conocidas las dificultades de una alta proporción de niños provenientes de medios socialmente desfavorecidos para acceder a la alfabetización, tal como es encarada la enseñanza en las prácticas tradicionales. El desconocimiento del proceso a través del cual todos los niños se apropian de la lengua escrita (en diferentes tiempos y con distintas estrategias, según la peculiaridad personal y las posibilidades anteriores al ingreso a la escuela de interactuar con materiales escritos), la aplicación de patrones sociolingüísticos descalificadores del lenguaje de los niños de sectores populares, así como una concepción del acto lector que enfatiza la importancia del descifrado en desmedro de situaciones favorecedoras de una verdadera construcción del significado, han contribuido, junto con otros elementos, a crear un cuello de botella que restringe el acceso a la alfabetización de una importante franja de la población.

A partir de esta realidad, encaramos nuestra experiencia, que pasó a depender de la Dirección de Investigaciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (DIE) cuando ésta se creó, en octubre de 1985.

La experiencia que aquí describimos no desea ser un instructivo para maestros. No intentamos decir a los maestros: "Éstas son las actividades que ustedes deben realizar si desean ejercer una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita". Solamente aspiramos a que nuestra tarea en el aula, con sus logros y sus interrogantes, pueda servir a otros docentes. . ., por eso la contamos.

Cada maestro hará su propia lectura. Es posible que muchos encuentren aquí situaciones pedagógicas muy parecidas a las que ya desarrollan: para ellos, la utilidad puede residir en saber que otros colegas, por caminos diferentes, llegaron a planteos próximos, en cuyo caso este texto puede aportarles nuevas ideas para desplegar con sus niños. Deseamos, asimismo, que este trabajo llegue a otros docentes para quienes pueda constituir una modalidad pedagógica alternativa.

Es necesario tener en cuenta que la población con que hemos trabajado está constituida, en su mayoría, por hijos de trabajadores estatales o privados en relación de dependencia (choferes, albañiles, policías, etcétera), cuentapropistas; las madres son amas de casa. Los padres saben leer y escribir, aunque las prácticas familiares relativas a los materiales escritos, así como las modalidades de relación entre adultos y niños, no garantizan necesariamente en todos los casos un contacto muy intenso con la lengua escrita. Los docentes interesados en aprovechar el material que aquí se expone y que trabajen con poblaciones muy diferentes, realizarán las selecciones y adaptaciones que consideren necesarias.

Muchos de los que hoy nos interesamos por experiencias constructivistas de alfabetización hemos compartido determinadas situaciones en nuestra práctica anterior.

Algunos hemos trabajado intentando alfabetizar poblaciones altamente carenciadas. Año a año comprobábamos que un importante número de niños concluía su primero, segundo o tercer año de escolaridad sin lograr apropiarse del conocimiento de la lengua escrita. En ocasiones, la respuesta ante esta realidad era la reprobación. Otras veces era dar más tiempo, "pasar" aún sin "aprender", esperar un año más y, casi siempre, volver al mismo problema. Cualquiera que fuese la decisión, el resultado para estos niños (a veces grados enteros) era el mismo: una carencia más se sumaba a sus carencias, no aprendían a leer y escribir, o lo hacían tan defectuosa y estereotipadamente que todo hacía pensar que esos conocimientos les resultarían muy poco útiles fuera de la escuela.

Otros también hemos enseñado a niños de sectores sociales más favorecidos, donde la lengua escrita ya existía en los hogares como un objeto cotidiano. En esos casos, salvo muy contadas excepciones, todos los niños se alfabetizaban, pero constatábamos que, en general, no disfrutaban con la lectura. Paralelamente surgía con más peso otra sensación, también presente en la situación anterior: ¿qué era lo que nos hacía caer constantemente en la competencia, la comparación, la sanción compulsiva, la memoria y la repetición como medios privilegiados de aprendizaje. . . ? Hoy sabemos que aquella sensación de incoherencia provenía de un divorcio entre nuestra pretendida posición pedagógica y la realidad de nuestro accionar en el aula. Por la primera, nos negábamos a depositar conocimientos en una cabeza, queríamos un niño y un docente activos y creadores, un sujeto pensante y reflexivo disfrutando del aprendizaje de la lengua escrita así como había disfrutado de la adquisición del lenguaje oral o de la marcha. Pero el accionar en el aula era otra cosa: repetir y memorizar, sancionar errores y reforzar aciertos, graduar el mundo que debía ser aprendido, en "pequeñas partes" que pudieran entrar en "pequeñas cabezas".

Hoy estamos en condiciones de afirmar que las experiencia constructivistas de aprendizaje de la lengua escrita se encuentran orientadas a aportar elementos que contribuyen a transformar tanto el fracaso escolar de amplios sectores de población como el rol del docente en el aula. En América Latina ya existen datos que evidencian una tendencia favorable en este sentido (Ferreiro, 1988).

Esto no significa que el problema del fracaso escolar en nuestro país o en cualquier otro de nuestro continente, pueda ser solucionado mágicamente

por una propuesta didáctica alternativa. Todos sabemos que los grandes sectores de población que fracasan en la escuela, por lo general, provienen de zonas urbanas marginales o rurales. Su situación desfavorecida en el sistema educativo es parte de su situación desfavorecida en la sociedad. Sin embargo, estamos convencidos de que una verdadera transformación de la escuela, no una transformación de los métodos sino de la relación niño-docente-contenido, puede resultar un factor que desde su interior contribuya a disminuir parte del fracaso. Dicho más sencillamente: los docentes no podemos solucionar desde el aula las carencias materiales de nuestros niños y todas sus consecuencias físicas y psíquicas, pero sí está en nuestras manos optar por modos alternativos de relacionarnos con ellos. O bien elegimos imponer la cultura del adulto alfabetizado desde el primer día de clases y para todos los niños (y entonces grandes sectores están destinados al fracaso), o bien intentamos interactuar en el marco de su propia cultura, respetando sus propios conocimientos y procurando su transformación en el curso de los intercambios.

Por ello, en nuestra experiencia intentamos partir de lo que los niños saben, proponiendo situaciones didácticas que posibiliten diferentes formas de resolución, de modo tal que cada alumno pueda participar cualquiera que sea su nivel de conceptualización. De allí que no privilegiemos actividades pautadas o estructuradas desde el adulto, en las cuales es necesario recorrer un camino determinado para su correcta realización, sino que propiciamos en general situaciones de enseñanza-aprendizaje abiertas, similares a aquellas con las que se encuentra el niño en la realidad extraescolar. En algunas ocasiones estas situaciones permiten a los niños ejercitar y consolidar sus acciones e ideas, y, en otras, se constituyen en situaciones problemáticas donde es necesario encontrar soluciones que aún no se poseen. En todos los casos promueven un rol activo por parte de los alumnos.

Una concepción de alumno activo y creador se corresponde con un docente igualmente activo y creador, ya no preocupado por prescribir cómo deberán aprender sus alumnos, sino interesado en averiguar cuáles son sus ideas, qué tipo de información necesitan y cómo intervenir para ayudarlos. Esta nueva actitud del maestro supone aceptar que todos los miembros de la clase puedan enseñar y aprender, esto es, que todos los intercambios posibles entre maestro-alumno, alumno-alumno y alumno-contenido son legítimos y necesarios.

Promover las diferentes interacciones, propiciando la discusión y el intercambio de información entre los niños, posibilita que ellos coordinen sus acciones entre sí y resuelvan mejor sus tareas. Se ha reconocido en distintas investigaciones el valor de las interacciones entre niños en el proceso de aprendizaje (entre ellas destacamos Perret-Clermont, Anne y otros, 1984, y Teberosky, Ana, 1982). Esto revierte, dentro del aula, el tradicional "no te copies" en un "piensen juntos", "pónganse de acuerdo", "discutan entre ustedes".

En cuanto al contenido, hemos intentado respetar la escritura como objeto cultural. Esto implica, por un lado, dar acceso a todo tipo de portadores de texto socialmente valiosos, evitando los textos escolarizados (libros de lectura) en donde predomina un lenguaje artificial. Por otro lado, significa recrear en el aula situaciones reales de lectura y de escritura, donde los niños interactúen reflexivamente con este objeto de conocimiento, con los pares y con el docente. Estas situaciones provienen de considerar las diferentes funciones de la escritura: comunicación a distancia, registro de hechos, ayuda memoria, etcétera. A partir de ellas procuramos que los niños descubran la importancia de la lengua escrita y sus múltiples usos, desechando de esta forma su limitado rol de contenido exclusivamente escolar.

Hemos organizado este informe de nuestra experiencia de la siguiente manera: en el Capítulo I se incluye la fundamentación teórica que la sustenta;

en el Capítulo II comentamos nuestra postura acerca del trabajo con los errores sistemáticos; en el Capítulo III se transcriben las estrategias didácticas de la alfabetización inicial, desarrolladas en Jardín de Infantes y primer grado con niños que aún no habían descubierto las características básicas de nuestro sistema de escritura; en el Capítulo IV se consigna la labor realizada en segundo y tercer grado (en algunos casos, también en primero) con niños que habían accedido a la comprensión alfabética de la escritura; en el Capítulo V comentamos los criterios generales de evaluación y promoción y se consignan datos sobre la evolución de los grupos; por último, se incluyen algunas consideraciones finales sobre esta propuesta.

Capítulo I
Fundamentación teórica

1. ¿Cómo se aprende?

Consideramos que hay un punto esencial sin cuya elucidación no podría comprenderse cabalmente nuestra experiencia. Nos referimos a la concepción de aprendizaje que sustenta el trabajo en el aula. La epistemología genética de Jean Piaget aportó una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento, una visión **constructivista** e **interaccionista**. A partir de datos de la psicología genética puede afirmarse que todos nosotros conocemos el mundo a través de una constante interacción con él, en función de la cual vamos otorgando significación a los objetos —comprendiendo sus características y relaciones— y estructurando nuestros instrumentos intelectuales. Son los dos polos del proceso adaptativo (asimilación y acomodación) los que nos permitirán incorporar los datos de la realidad a nuestros esquemas asimiladores que, a su vez, irán modificándose en virtud de las perturbaciones que puedan aparecer. Estas perturbaciones pueden surgir por incompatibilidad (o contradicción) de esquemas que el mismo sujeto ha construido o bien porque algún dato de la realidad se resista a ser incorporado o interpretado con los esquemas disponibles.

¿Qué quiere decir todo esto? Básicamente, que el conocimiento nunca es una **copia** de la realidad, nuestra cabeza **no** es una máquina fotográfica en la que va a quedar impreso lo que se nos presente: siempre va a haber una actividad del sujeto y, por ende, un componente interpretativo propio.

El aprendizaje es un modo particular de construcción de conocimientos en una situación donde hay una intervención intencional externa. El docente va a presentar, entonces, situaciones que considera que pueden favorecer esa construcción de conocimiento.

Una pregunta clave que se ha planteado desde la psicología genética es si esa construcción puede acelerarse, si existe la posibilidad de intervenir desde afuera para contribuir a la construcción de determinadas estructuras de pensamiento o si hay que limitarse a esperar que esas organizaciones intelectuales se den espontáneamente.

Recientes investigaciones sobre aprendizaje, realizadas por tres colaboradoras muy cercanas a Piaget —Inhelder, Sinclair y Bovet (1975)— han arrojado un importante haz de luz sobre esta cuestión.

Antes de comentar sus resultados, señalaremos que trabajos anteriores habían puesto de manifiesto que las estructuras operatorias no se "aprendían" a partir de la mostración del resultado correcto (E. Duckworth, 1981). Efectivamente: se trata de una construcción del sujeto. Entonces, ¿significa esto que no hay ninguna alternativa de intervención externa?

Los trabajos de Inhelder, Sinclair y Bovet demostraron que esa posibilidad existe, siempre y cuando se presenten situaciones que tomen en consideración los esquemas que el sujeto ya tiene y el modo de construcción de los esquemas asimiladores, es decir, la manera en que espontáneamente van organizándose los nuevos instrumentos intelectuales.

H. Sinclair señala: "...los métodos empíricos, en los que el sujeto debe aceptar la existencia de un vínculo entre los hechos debido a que se le impone dicho lazo, no arrojan progreso alguno; éste se logra cuando el propio sujeto descubre la relación existente entre los hechos" (1981, pág. 82).

En lo que concierne al aprendizaje de la lecto-escritura, hemos podido verificar puntualmente esta aseveración. Los métodos tradicionales de alfabetización han pretendido sistemáticamente enseñar de manera empírica —a partir de la verbalización y la mostración reiterada— la relación existente entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla. Es decir: parten del supuesto de que esta relación puede "enseñarse" **mostrando** la vinculación entre letras y fonemas. Numerosos fracasos han señalado que esta relación no puede imponerse desde afuera: debe ser descubierta por el niño y numerosos trabajos de investigación han puesto de manifiesto que esta relación se descubre —se construye— en virtud de determinados problemas que la propia escritura plantea y que deben ser resueltos por el actor del aprendizaje. Por ejemplo, son ya conocidos los conflictos que enfrentan los niños cuya conceptualización de la escritura es silábica cuando intentan escribir un monosílabo o las contradicciones que se les plantean cuando la escritura resultante es la misma letra repetida, ya que esta producción es rechazada por la hipótesis de variedad (ver parágrafo 4).

Este tipo de problemas se les plantea frecuentemente a los niños cuando se les permite escribir de acuerdo con sus propias ideas, y son, precisamente, los que los ayudan a avanzar en sus conceptualizaciones.

En efecto: todos vamos modificando nuestros esquemas interpretativos cuando los que poseemos no nos resultan de utilidad. Estos cambios demandan notables esfuerzos: es un trabajo arduo y, en ocasiones, penoso. ¿Por qué voy a enfrentarlo si no siento la necesidad? Y este "sentir la necesidad" surge de los conflictos ocasionados por las contradicciones o insuficiencia de mis instrumentos intelectuales.

Como señala E. Ferreiro (1985): "...las modificaciones en los esquemas cognitivos no son, pues, el resultado de una "tendencia al cambio" o de una maduración endógena, sino el resultado de la interacción con el mundo. Es lo no-asimilable que presenta retos cognitivos".

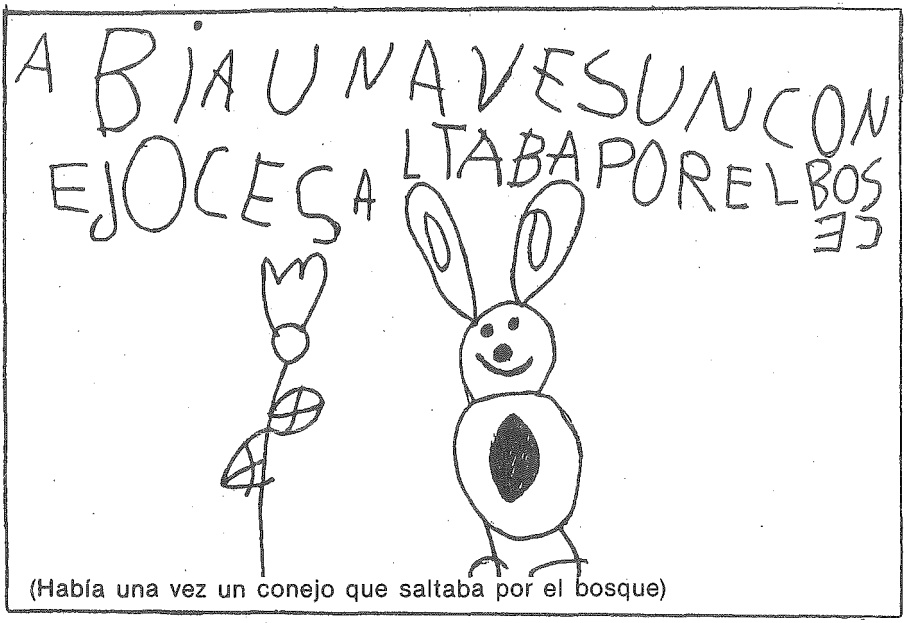
En el mismo texto, Ferreiro agrega: "Uno de los grandes descubrimientos piagetianos fue el poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos sino en grandes períodos de reestructuración y, en muchos casos, reestructuración de las **mismas** informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones" (op. cit., pág. 6).

Esta afirmación cuestiona desde sus cimientos toda metodología de enseñanza de la lecto-escritura que proponga ir graduando los elementos que se van mostrando a los alumnos, bajo el doble supuesto de que mostrar es enseñar y que el aprendizaje se va a dar por una suma de elementos que irán (mecánicamente) agregándose a los anteriores. El método de palabra generadora es un claro exponente de esto: las palabras que se van presentando incluyen una consonante por vez y sólo cuando ésta se ha fijado convenientemente se pasa a trabajar con otra.

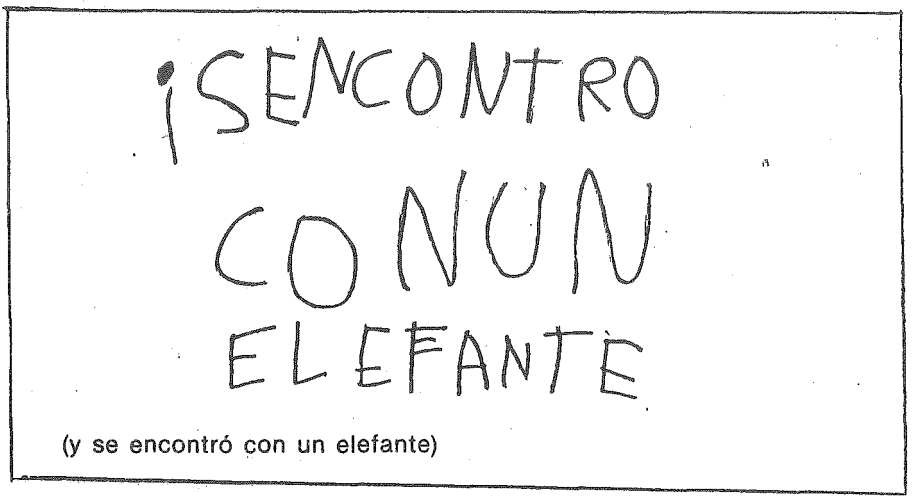
El niño no va almacenando letras cuando trata de comprender cómo funciona nuestro sistema de escritura: deberá, en efecto, conocer las letras, pero, básicamente, elaborará sistemas que den cuenta de cuáles son las relaciones existentes entre esos elementos. Y, en muchos casos, serán esos sistemas los que permitirán decidir si una marca gráfica es o no una letra. Por ejemplo: este símbolo **(o)** será un cero o una "o" según se encuentre representado en una notación matemática o en un texto alfabético.

Comentaremos otro ejemplo que puede aclarar aún más esta cuestión.

Luciana, una niña de 5 años, cuya conceptualización de la escritura ya era alfabética, escribió en cierta ocasión:



(Había una vez un conejo que saltaba por el bosque)



(y se encontró con un elefante)

Dos años después, cuando estaba cursando segundo grado, volvió a leer su producción. Le causó mucha gracia y sorpresa cómo escribía "cuando era chiquita". Con respecto a la primera escritura comentó: "No separaba las palabras, ponía "ce" en lugar de "que", no sabía que "había" va con hache"... Pero más significativo para el punto que estamos tratando fue su interpretación de la segunda producción: "Mirá ...como era muy chiquitita, yo no sabía cómo se usan los signos ¿ves? (señalando ¡) **sólo abrí el signo de admiración pero no sabía que había que cerrarlo**...". Su lectura del texto (que ella misma había escrito anteriormente) era: "¡Se encontró con un elefante!".

BIBLIOTECA IIIS

Es decir: ya no podía "ver" esta marca (¡) como una conjunción. El modo de producción original ya no era observable para ella. Esa marca, ubicada de esa manera **sólo** podía ser un signo de admiración.

Esto se debe a que, en el sistema que ella ya había re-construido, manejando convenciones ortográficas y signos de puntuación y entonación, ésa era la única significación posible para ese dato.

En este ejemplo puede verse, claramente, cómo el **mismo** elemento cambió de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones elaborado por la misma niña en función de las informaciones **disponibles y asimilables.**

Pensamos que ejemplos de este tipo pueden cuestionar, con más fuerza que muchas explicaciones, cualquier postura didáctica que pretenda enseñar a leer y escribir mostrando uno a uno y poco a poco los diferentes elementos del sistema de escritura...

2. ¿Qué hacemos cuando leemos?

¿Cómo aprende un niño a leer? Desde una perspectiva asociacionista, el supuesto básico es que basta conocer las letras y los fonemas correspondientes para acceder a la lectura.

Numerosos aportes del campo de la psicolingüística han concebido el acto lector como mucho más que un mero descifrado, es decir, la sonorización de las letras. Estos trabajos han resaltado la importancia de lo que aporta el lector: su competencia lingüística y cognitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que utiliza para lograr comprender un texto, es decir, para construir su sentido.

Vamos a detenernos en estas últimas. Es sabido que el ojo no barre **todas** las letras cuando leemos. Seleccionamos algunas y anticipamos el resto. Este procedimiento, que normalmente utilizamos al leer, recibe el nombre de "muestreo". También predecimos lo que vendrá a continuación, es decir cómo continuará ese texto. En función de los datos siguientes, y de nuestra competencia intelectual y lingüística, corroboraremos si nuestras anticipaciones y predicciones eran correctas. En caso contrario, si hay datos que las contradicen, procederemos a autocorregirnos. También hacemos inferencias, esto es, en muchas oportunidades agregamos elementos que no han sido incluidos por el autor de manera manifiesta, que pueden surgir de otros datos explícitos. Importantes investigaciones han demostrado que el muestreo, las anticipaciones y predicciones, las inferencias, las autocorrecciones, son estrategias que habitualmente utiliza un buen lector (Goodman, 1982).

Concebir un acto de lectura de esta manera determina un accionar pedagógico particular que, por cierto, no va a consistir en "enseñar" las letras y los correspondientes sonidos sino en plantear a los niños situaciones que estimulen y demanden la utilización de estas estrategias al enfrentar un texto escrito.

Sabemos que los niños aprenden a caminar caminando y a hablar hablando. Creemos, también, que aprenden a escribir escribiendo y a leer leyendo. En el parágrafo siguiente veremos cómo escriben los chicos antes de poder hacerlo de manera convencional. Por lo general, a los maestros no les resulta complicado plantear a los niños situaciones de escritura, pero se sienten más limitados para pensar en situaciones de interpretación de texto. Numerosos docentes que se han aproximado a esta modalidad alfabetizadora manifestaban no poder imaginar cómo se da un acto de lectura en niños que todavía no saben leer.

Si ampliamos la concepción de interpretación de textos a "todas aquellas actividades de asignación de un significado a un texto que preceden a la lectura convencional" (Ferreiro, 1986, pág. 75), se abren ante nosotros algunas posibilidades didácticas que han demostrado ser de enorme riqueza.

Estas situaciones han sido exploradas en las investigaciones de E. Ferreiro y A. Teberosky, en las que se puso de manifiesto un interesante repertorio de respuestas por parte de los niños. Se trataba de situaciones en las que se presentaban escrituras para que fueran interpretadas por chicos que aún no sabían leer. La peculiaridad de estas situaciones es que la escritura nunca se presentaba sin un contexto.

¿Qué quiere decir esto? Que las escrituras se presentan acompañadas de un contexto gráfico o material (imágenes, envases, etcétera) o de un contexto verbal (información por parte del adulto acerca del significado). En el primer caso, lo que se demanda al niño es que coordine la información de la imagen con las características del texto a fin de anticipar qué puede decir ahí. En el segundo caso deberá coordinar la información que da el adulto con datos suministrados por la escritura a fin de considerar las diferentes partes de la misma. En el parágrafo 3 se consignan detalles sobre las características de las situaciones experimentales y las respuestas infantiles.

Como el lector puede advertir, en ambos casos el niño pone en juego las estrategias que mencionábamos anteriormente: podrá elegir alguna letra como índice para anticipar el contenido del texto, o bien basará su anticipación en la longitud de éste, podrá cuestionarse y autocorregirse si algún dato del texto contradice su anticipación, deberá coordinar los datos gráficos (las letras y su configuración) con otros elementos (gráficos o no) a fin de obtener significados...

Consideramos que la escuela puede aprovechar estos valiosos aportes proponiendo situaciones de este tipo, sensiblemente alejadas de los tradicionales ejercicios de presentación y sonorización de letras. En suma: permitir al niño realizar una tarea inteligente, interactuando con el material, con el maestro y con sus compañeros, todo lo cual configura una manera posible y provechosa de aprender a leer leyendo.

3. ¿Cómo escriben y leen los niños antes de "saber leer y escribir"?

En el marco de la teoría psicogenética y la psicolingüística contemporánea, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky inician sus investigaciones sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales acerca de este sistema de representación.

Vamos a referirnos a este aspecto, para muchos sumamente conocido, pero insoslayable en la fundamentación de una experiencia de esta naturaleza. Lo haremos en forma explicativa e intentando unificar la terminología empleada en la ya abundante bibliografía, a la que remitimos a quienes deseen introducirse en el tema.

Como cualquier proceso de construcción cognitiva, este proceso se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones, generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en un mismo momento del proceso o entre los esquemas y la realidad. Al hablar de proceso psicogenético se deja claro que no se trata solamente de una serie sucesiva de conductas distintas sino que se trata de explicar cuáles son los logros cognitivos del niño en cada momento del proceso y cómo se transforman y reorganizan en conceptualizaciones cada vez más objetivas; qué es lo que ya está presente en un modo de comprensión que hace posible se genere el siguiente y cuál es la relación de continuidad entre una conceptualización y la siguiente sin determinismo ni reduccionismo.

En lo referente a la evolución de la escritura, E. Ferreiro interpreta que el proceso de conceptualización de la escritura se caracteriza por la cons-

trucción de sucesivas formas de diferenciación (Ferreiro, 1986) tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas, respectivamente), donde es posible distinguir tres grandes períodos:

I. Un período en el que el niño consigue diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación.

II. Un segundo período donde se logran diferenciaciones en el seno del sistema de escritura. Se establecieron, primero, las condiciones necesarias para que determinadas producciones (propias o ajenas) resulten legibles y, posteriormente, las formas para diferenciar escrituras entre sí.

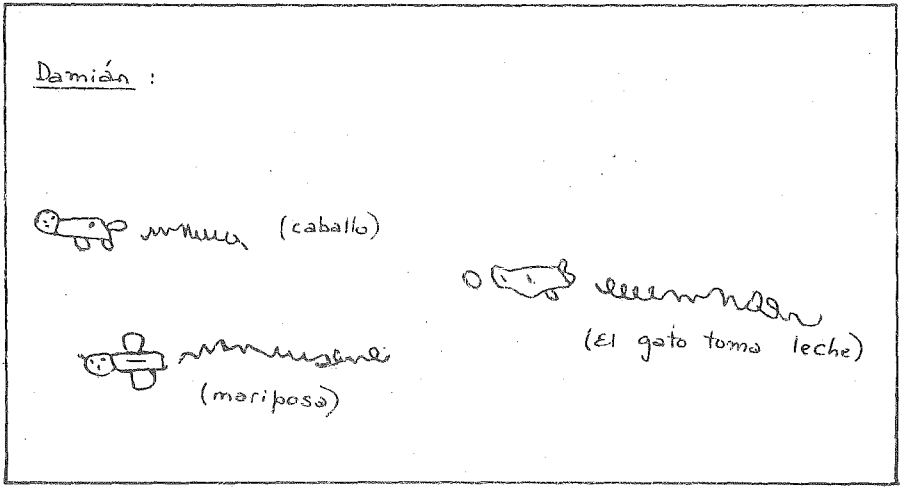
III. Un tercer período donde finalmente el niño llega a diferenciar las escrituras relacionándolas con la pauta sonora del habla.

Veamos cada uno de ellos.

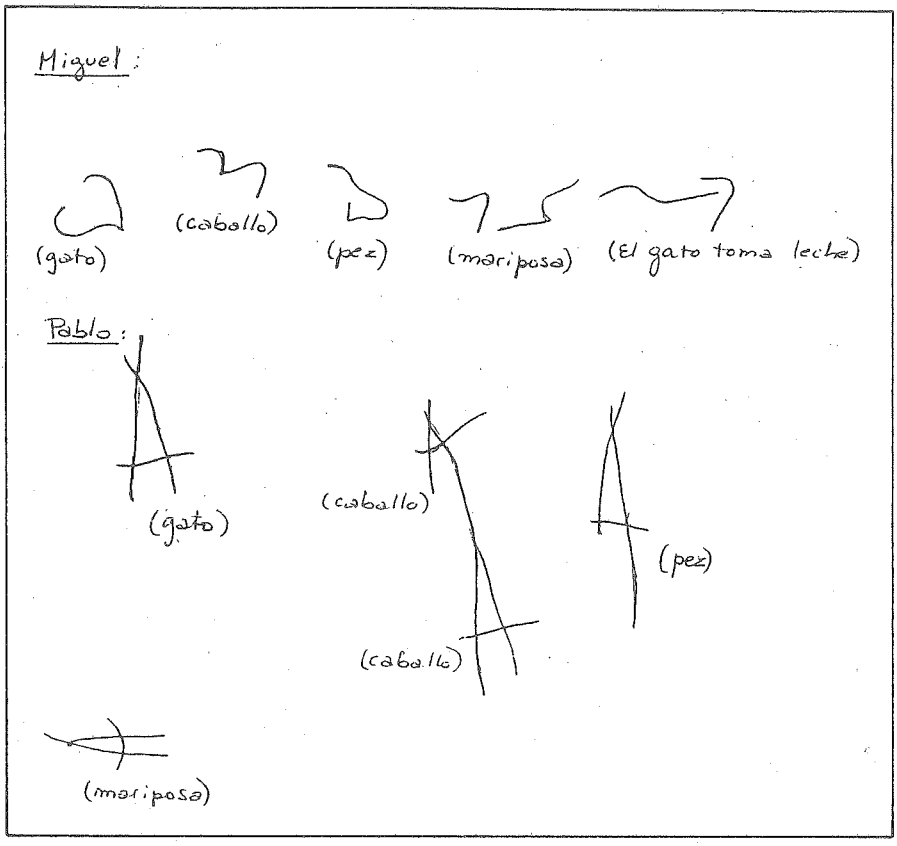
En un primer período el niño logra diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación. Debido a que fundamentalmente diferencia el dibujo de la escritura, en algunos textos aparece como "distinción entre el modo de representación icónico-no icónico" (Ferreiro, 1986). "Es decir, el niño establece las diferencias entre marcas gráficas icónicas (como las del dibujo, donde se trata de reproducir en alguna medida la forma del objeto) y las marcas gráficas no icónicas, que son totalmente arbitrarias (pero convencionales)" (Vernon, 1986).

Contemporáneamente, los niños pueden ir construyendo la idea de que la escritura sustituye a la realidad que representa, es decir, comienzan a concebirla como un objeto sustituto.

Así los niños utilizan marcas figurativas cuando dibujan ("es una casa") y no figurativas cuando escriben ("dice casa"), las que pueden ser líneas onduladas o quebradas, palitos, bolitas, o hasta letras o pseudoletras, todas bien diferentes de las producciones icónicas. En ningún caso el niño tiene intención de controlar la cantidad de marcas que produce (cuando están separadas) o la longitud del trazo (cuando es continuo). Tampoco hay intención de controlar cuál o cuáles marcas se utilizan, es decir, no hay aún deseos de hacer variaciones en la calidad. Por ejemplo, pudimos observar este tipo de producciones en nuestra experiencia*.



* Para ilustrar los distintos tipos de escrituras señalados por Ferreiro, hemos utilizado producciones de niños de primer grado.

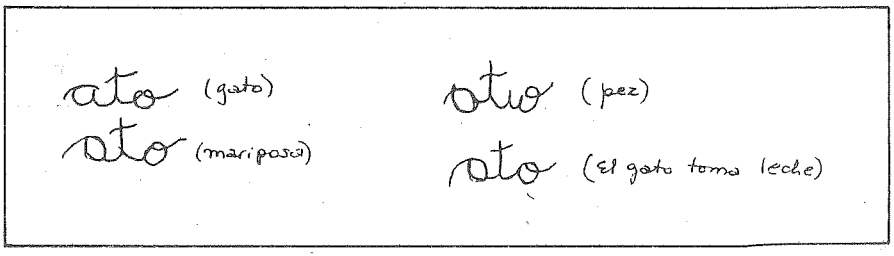


En este momento el niño realiza interpretaciones globales de su propia escritura. Esto significa que cuando se le pide que señale con el dedo lo que acaba de producir indicando "cómo dice", hace señalamientos vagos y/o continuos, sin separar ninguna parte.

Una vez establecida esta primera distinción, los niños se centran en lograr diferenciaciones en el interior del sistema de escritura.

En este segundo período exigen dos condiciones para que las escrituras de otros, o las que ellos mismos producen, resulten legibles, es decir, para que "digan algo". Por un lado (cuantitativo) deben tener una cantidad controlada de marcas; por otro (cualitativo) las marcas empleadas deben ser diferentes.

Veamos el ejemplo de Lorena:



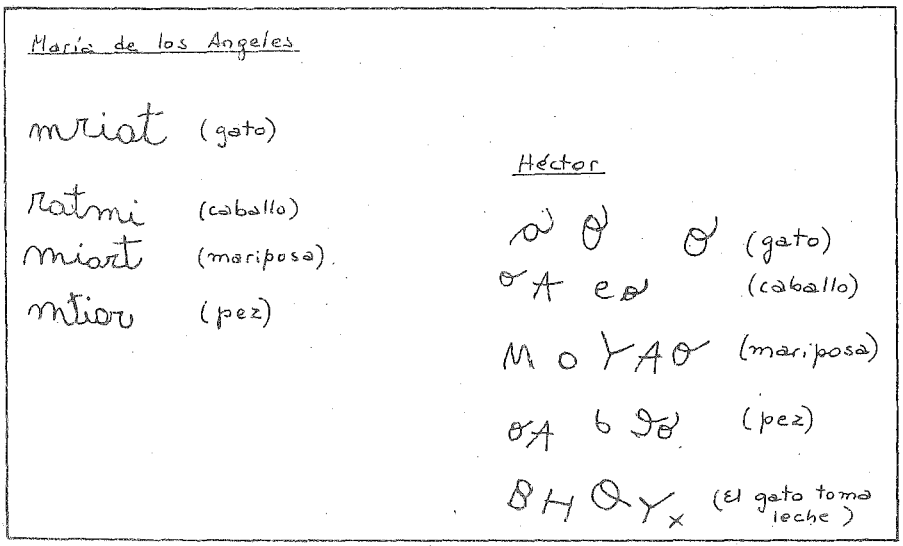
Aparentemente todas las escrituras de Lorena son iguales. Esto es cierto si nos fijamos en cada una de ellas y la comparamos con las otras. Sin embargo, esta niña ya hace una diferenciación: coloca distintas letras **dentro** de cada escritura. Es decir, no pone "aaa", "ttt" u "ooo", sino "ato". Tres letras diferentes y no cualquier cantidad sino una cantidad controlada, que en este caso son tres.

En algunos textos este tipo de producción se encuentra con el nombre de **escrituras fijas.** También recibe la denominación de escrituras con **diferenciaciones intrafigurales,** por el hecho de tener **variedad interna**, dentro de cada escritura pero no entre diferentes escrituras.

El niño está expresando dos importantes ideas originales. Nos referimos a la **hipótesis de cantidad** y la **hipótesis de variedad.** Se habla de hipótesis de cantidad cuando se analiza cuantitativamente la producción realizada: ¿cuántas marcas pone? En el último ejemplo la niña no coloca un número ilimitado de grafías ni tampoco coloca sólo una. Hay una cantidad fija que supera uno y que cada niño estipula (Lorena usa tres). Se habla de hipótesis de variedad cuando se analiza cualitativamente la producción. Esta niña pone tres letras pero diferentes, las varía. En síntesis "con una sola no dice", "con tantas" (número ilimitado) tampoco, y "todas iguales no sirven".

Una vez que las escrituras se han diferenciado internamente, los niños pueden encarar otro trabajo cognitivo: diferenciar escrituras entre sí. Así, para decir cosas diferentes debe haber diferencias objetivas en las producciones. "Las condiciones de legibilidad intrafigurales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida. Los niños exploran entonces criterios que les permiten, a veces, variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (variar el repertorio de letras que se utilizan de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad). La coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier dominio de la actividad cognitiva" (Ferreiro, op. cit., pág. 15).

Veamos algunos ejemplos:



Desde el punto de vista cuantitativo, María de los Ángeles mantiene una característica del tipo de escritura anterior: todas las producciones contienen cinco grafías. Pero cualitativamente, si bien siempre utiliza las mismas, consigue hacer una variación objetiva entre los significados cambiando la posición de las letras.

Héctor ha avanzado un poco más. Cuantitativamente hace variaciones, utiliza entre tres y cinco grafías, es decir, piensa que sus escrituras deben llevar por lo menos tres y como máximo cinco. La misma hipótesis de cantidad que interpretábamos en las escrituras de Lorena y María de los Ángeles está presente en Héctor, pero este niño logra establecer una diferenciación mayor, una **cantidad mínima diferente de la cantidad máxima**. Para Héctor, el mínimo es tres y el máximo cinco; otros niños establecen otros mínimos y máximos. Además, cualitativamente, no sólo varía la posición sino el repertorio de marcas utilizadas.

En este período existen modalidades de plasmar diferencias dentro de uno o ambos ejes: escrituras con cantidad constante y repertorio fijo parcial, escrituras con cantidad variable y repertorio fijo parcial, escrituras con cantidad constante y repertorio variable, etcétera, pero todas ellas se rigen por criterios ajenos a la correspondencia entre la emisión oral y la producción escrita. Las escrituras deben ser diferentes entre sí porque los significados son diferentes entre sí. Las interpretaciones (respuestas a las preguntas "señalá con el dedo cómo dice") continúan siendo globales. Todas estas escrituras se caracterizan por presentar **diferenciaciones interfigurales**, es decir, **entre** distintas palabras.

Hasta aquí la preocupación de los niños sería: palabras diferentes deben escribirse con diferencias objetivas (más o menos letras, distintas letras, o diferente ordenación de ellas). Los niños no relacionan estas diferencias con la diferente sonoridad de las palabras, es decir, no relacionan la escritura con la pauta sonora del habla. Si no tienen en cuenta cómo suena la palabra (significante), ¿en base a qué criterio establecen estas diferenciaciones? La intención es que cada escritura que van produciendo quede distinta (en cantidad o calidad) de la que produjeron anteriormente. En ocasiones buscan criterios externos, pero siempre desvinculados de la sonoridad, como puede ser colocar más letras para palabras que refieren a objetos más grandes ("casa", "león") y menos para las que refieren a objetos más pequeños ("clavo", "hormiguita"). En ningún caso los niños sienten la necesidad de que palabras que tienen partes sonoras iguales ("**ca**sa - **ca**ramelos - **ca**ballo") presenten marcas comunes en la escritura, simplemente porque son palabras distintas.

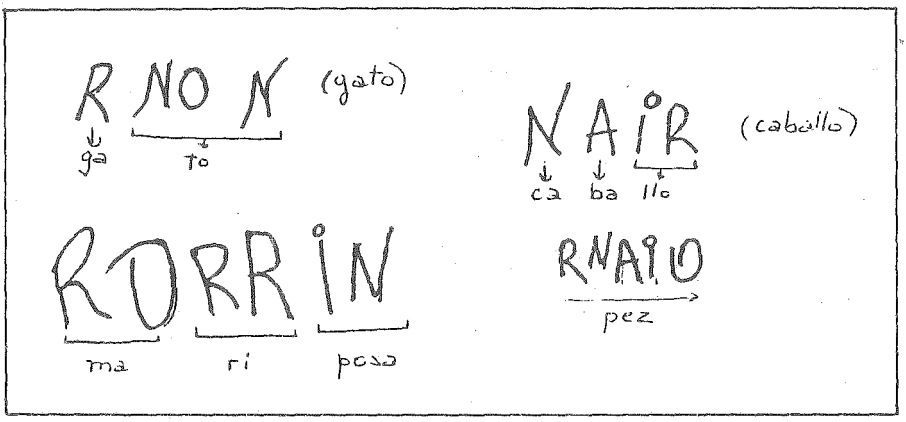
El tercer período, que se inicia cuando los niños descubren que la escritura se relaciona con la pauta sonora del habla, se denomina **fonetización de la escritura**. Es decir, esas diferenciaciones que lograban cambiando cantidad y repertorio de grafías pasan a ser diferenciaciones que se realizan teniendo en cuenta los significantes orales, es decir, cómo suenan las palabras.

Así los niños intentan hacer corresponder partes de la emisión oral con partes de la emisión escrita. Pero deben descubrir qué clase de recorte de la palabra oral (sílaba o letra) se corresponde con los elementos de la palabra escrita. "Sobre el eje cuantitativo esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas «partes» de las palabras son inicialmente sus sílabas. Así se inicia el período silábico que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas ni repetir letras" (Ferreiro, op. cit., pág. 15).

En un primer momento, los intentos de correspondencia silábica suelen ser imperfectos, coexistiendo además con escrituras del período anterior. Vea-

933111

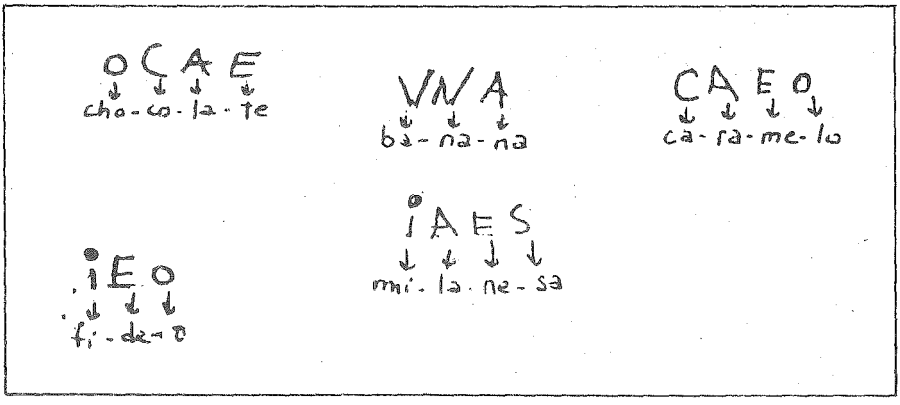
mos el caso de Romina:



Romina **no prevé la cantidad** de marcas o letras que colocará para cada palabra. Simplemente pone letras, pero cuando interpreta sus propias escrituras ya no lo hace globalmente sino que intenta hacer corresponder partes de la escritura con partes silábicas de la emisión oral.

Progresivamente las escrituras se van ajustando y comienzan a construirse a partir del análisis silábico hasta que finalmente la escritura silábica llega a su existencia más rigurosa cuando se **anticipa sistemáticamente**, antes de cada escritura, la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas. Anticipar la cantidad significa que el niño sabe, antes de escribir, cuántas marcas o letras va a colocar.

Sobre el eje cualitativo aparece la utilización de las letras de acuerdo con su **valor sonoro convencional**. "En el mismo período, aunque no necesariamente al mismo tiempo, las letras pueden comenzar a adquirir valores sonoros silábicos relativamente estables, lo cual conduce a establecer correspondencias sobre el eje cualitativo: las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares" (Ferreiro, op. cit. pág. 16). Esto significa que el niño tiene conciencia de que cualquier letra no sirve para representar cualquier sílaba, sino que debe ser una determinada. Cuando el recorte es silábico, la convencionalidad consiste en colocar algunas de las letras que realmente pertenecen a la sílaba. Éste es el caso de Luis:



Las hipótesis de cantidad y variedad generadas en el período anterior perduran y coexisten con la hipótesis silábica, dando lugar al surgimiento de determinados conflictos.

Por un lado, la escritura silábica puede entrar en contradicción con la hipótesis de cantidad mínima: en el caso de tener que escribir un monosílabo sucede que según la hipótesis silábica sólo se necesita una letra, pero por hipótesis de cantidad mínima con una sola no alcanza. Por otra parte, la escritura silábica puede entrar en contradicción con la hipótesis de variedad; por ejemplo, los niños que utilizan valores sonoros vocálicos pueden escribir "gato" con "AO" y "pato" con "AO", pero inmediatamente esta producción es rechazada porque ya han establecido que palabras diferentes deben estar representadas de manera diferente.

Además, como en cualquier otro período, existen contradicciones virtuales entre las escrituras de los niños y las escrituras de los adultos porque observan que éstos no escriben del mismo modo que ellos y porque ellos mismos no logran interpretar con éxito las escrituras de los adultos.

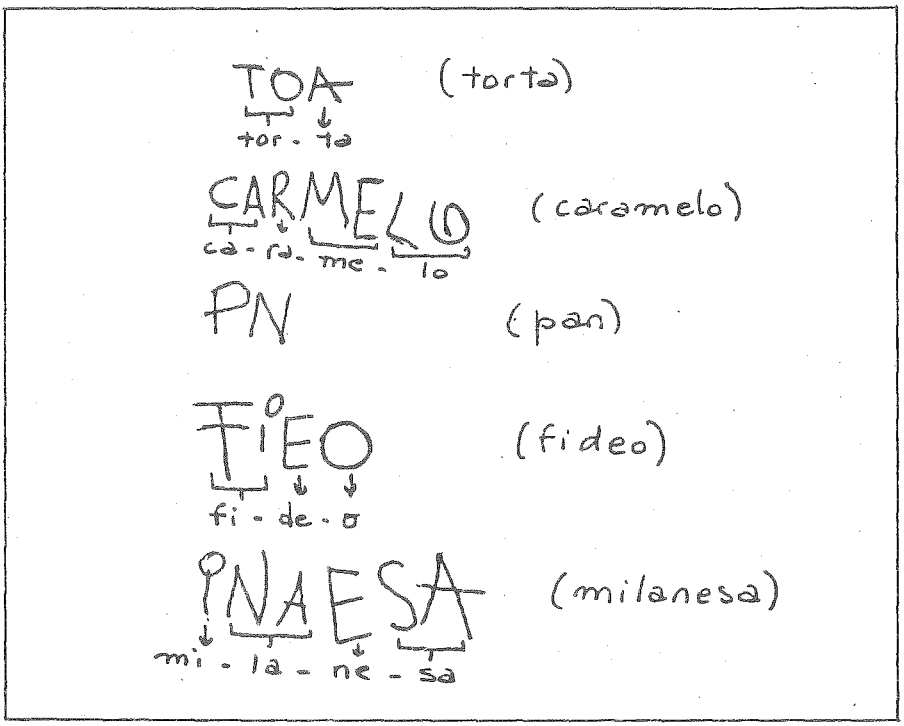
Así, es frecuente encontrar niños que escriben muy entusiasmados frases enteras de manera silábica estricta utilizando vocales. Por ejemplo, para poner "Hoy temprano había sol y ahora no", colocan "OIEAOAIAOIAOAO". Sin embargo, concluida su producción, que por cierto logran después de no poco esfuerzo, a veces expresan un tímido "pero así no es", "vos usás otras" o "no tiene de ésta, y de ésta (señalando algunas consonantes)". Es decir, su sistema es coherente, pero al mismo tiempo tienen conciencia de que no es el sistema de los adultos. Otro ejemplo de este tipo de contradicción son las interpretaciones de las escrituras del adulto por parte del niño. Es común que los niños que producen escrituras silábicas estrictas, interpreten las escrituras de los otros haciendo corresponder cada sílaba de la emisión oral a cada marca de la escritura.

Por ejemplo, PATO → "pa" "to" CABALLO → "ca" "ba" "llo"

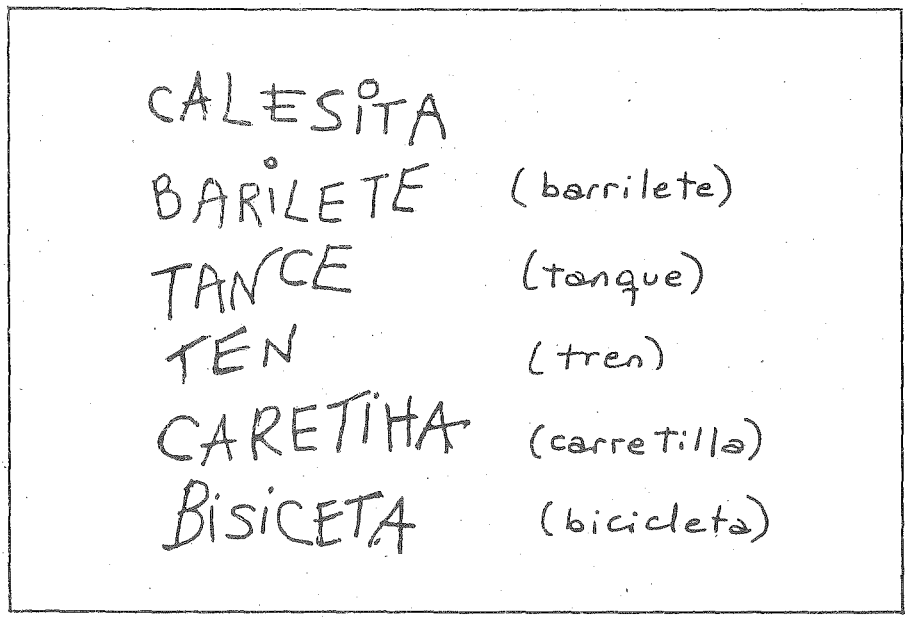
Esto ocasiona dos tipos de problemas: uno cuantitativo, porque resta un sobrante de la escritura convencional que no puede ser interpretado por el niño; otro cualitativo, porque el niño dice "to" señalando una "A" o "llo" en una "B".

Como en cualquier nivel y campo del desarrollo cognitivo, las contradicciones entre esquemas o hipótesis de los niños y las contradicciones entre estas hipótesis y la realidad, tarde o temprano generan desequilibrios que los niños tratarán de resolver. A veces lo harán apelando a soluciones de compromiso que les permitan solucionar el problema localmente pero sin modificar ninguno de los esquemas en juego (por ejemplo, cuando pedimos la escritura de monosílabos suele suceder que decimos: "poné sal", y los niños nos dicen: "mejor te pongo salcita", evitando así la difícil situación). Pero en algún momento será necesario enfrentarse al problema realmente por la única vía de solución: la reestructuración de sus esquemas en un nuevo sistema en el que las contradicciones ya evidenciadas queden resueltas.

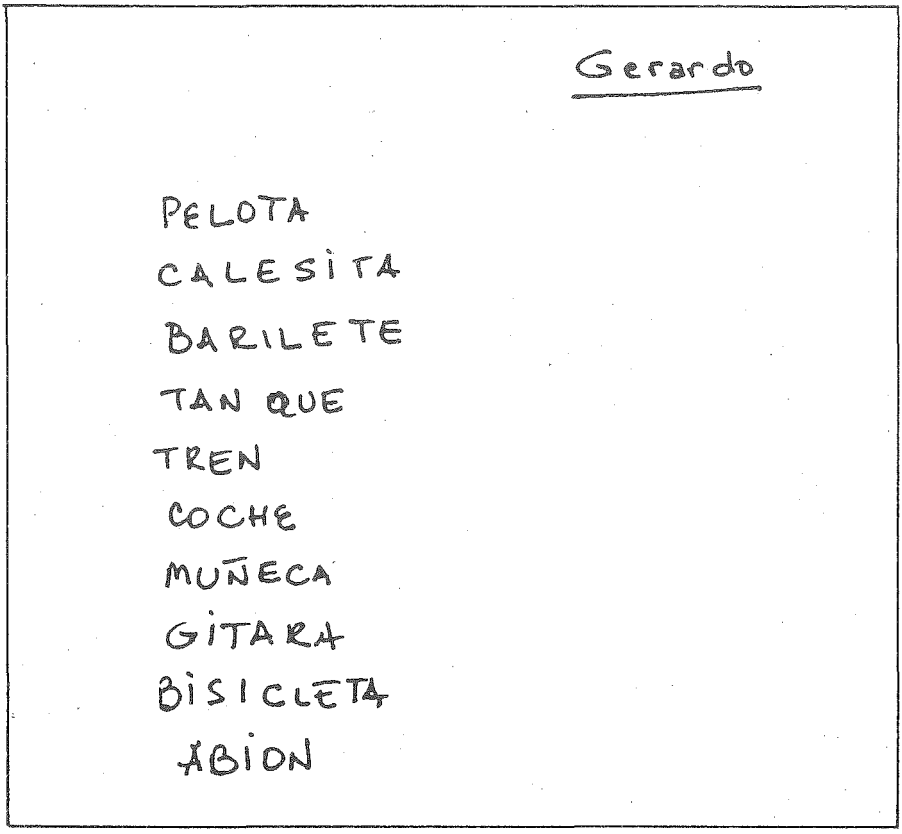
Estos conflictos conducen a la desestabilización de la hipótesis silábica y a la construcción de un nivel de transición, llamado silábico alfabético, donde algunas sílabas son analizadas como una totalidad y otras admiten una descomposición en elementos menores (fonemas). Matías ejemplifica este tipo de escritura:



Progresivamente desaparece el análisis silábico en la producción de escrituras hasta arribar a una correspondencia entre fonemas y grafemas. Tal es el caso de Leandro:



Sin embargo aún restan numerosos problemas por resolver, aunque una parte fundamental del sistema de escritura ya haya sido comprendido. Esta escritura no ha resuelto los problemas ortográficos, tales como los fonemas que se representan por doble grafía (ch,ll), o las convenciones más complejas como las "GU" o "QU". Este último momento no ha sido estudiado, pero sabemos que este tipo de escritura va haciéndose cada vez más convencional, como lo demuestra la escritura de Gerardo que ya utiliza "qu" y "ch", aunque persisten fallas en "gu" y "rr". (Sobre este último punto ver Capítulo IV.)



Hasta aquí hemos visto cómo escriben los niños antes de hacerlo de manera alfabética. Incursionaremos ahora brevemente en otro aspecto de esta historia, el que corresponde a cómo interpretan los textos antes de "saber leer". Nos referimos, concretamente, a los distintos tipos de respuesta puestos de manifiesto en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (Ferreiro y Teberosky, 1978).

Las situaciones más difundidas (y utilizadas posteriormente como alternativas didácticas) consistían en presentar diferentes escrituras acompañadas de imágenes (contexto gráfico) o bien se escribía una oración delante del niño y se le informaba sobre su contenido (contexto verbal).

En lo que respecta a las primeras, la situación experimental consistía en presentar a los niños determinadas escrituras (una palabra o bien una oración) acompañando una imagen (que podía consistir en uno o varios objetos) y preguntar al niño qué creía que decía dicho texto.

BIBLIOTECA UIS

La primera idea que los niños tienen acerca del significado posible de una escritura que está próxima a una imagen es que allí dice el nombre del objeto que aparece en la ilustración. Esto ha sido denominado "hipótesis del nombre" (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Ferreiro señala, con gran precisión: "las primeras interpretaciones de textos son enteramente dependientes de dos condiciones: una externa (el contexto) y otra interna (la idea de que los nombres es lo que está escrito). Esta idea infantil —a la que nos referimos como la hipótesis del nombre— seguirá vigente por mucho tiempo, y sin embargo las relaciones entre el contexto y el texto irán variando" (Ferreiro, 1986).

Se distinguen tres grandes tipos de respuestas en esta evolución:

a) **El texto depende enteramente del contexto.**

Por ejemplo: A un niño se le presenta una imagen de un pato, debajo de la cual está escrito: "EL PATO NADA EN EL AGUA".

EXPERIMENTADOR*	NIÑO
Mirá esta tarjeta. ¿Qué hay aquí? (Señala imagen.)	Un pato
¿Y aquí? (Señala texto.)	Letras...
¿Qué te parece qué dirá ahí?	Pato...
¿Pato?	Sí, pato.
¿Por qué te parece que dice "pato"?	(Sonríe.) Y... porque aquí está el pato (señala la imagen).
¿Y no podrá decir otra cosa?	¡No! (Terminante.) Si está el pato...
A ver, mostráme con tu dedito cómo dice "pato".	Pato (hace un señalamiento continuo de izquierda a derecha abarcando toda la oración).

b) **Respuestas que toman en consideración aspectos cuantitativos del texto para coordinarlos con la información de la imagen.**

Ejemplo: (Con la misma tarjeta.)

Te voy a mostrar una tarjeta... (Se la muestra.)	¡Hay un patito!
Sí... ¿Y aquí, qué le pusieron? (Señala texto.)	Letras...
¿Qué te parece que dice ahí?	Patito... (no parece muy convencido). No sé... No sé leer todavía...
Yo sé que no sabés leer, pero quiero saber qué pensás que puede decir ahí....	No sé.
¿Podrá decir "patito" como dijiste antes?	No.
¿Por qué no?	Porque es muy largo, tiene muchas...

* En todos los registros de situaciones de aula hemos conservado el desempeño lingüístico original. Se han transcripto sin ninguna marca especial las verbalizaciones, y se ha puesto entre paréntesis las escrituras y gestos, así como algunos comentarios aclaratorios. En la columna izquierda se consignan las intervenciones docentes, y, en la derecha, las de los alumnos. Asimismo, cuando se registra un trabajo de equipo, sin intervención del docente, se transcribe en una sola columna.

¿Muchas qué?

Letras... A ver... Patito (señala EL), agua (señala PATO), cielo (señala NADA), nube (señala EN) ... No, igual sobran. No sé qué dice. (Como se puede advertir, el niño intenta atribuir a cada fragmento de escritura el nombre de algún elemento de la imagen.)

c) **Respuestas que toman en consideración aspectos cualitativos del texto para coordinarlos con los datos de la imagen.**

Ejemplo: (Nuevamente con la misma tarjeta.)

Te voy a mostrar otra a ver si te das cuenta qué dice... como con la otra que te mostré pensaste tan bien... (le muestra la tarjeta). Mostráme cómo dice "pato"...

(Se lo ve muy orgulloso y contento.) ¡Seguro que adivino! (Mira la tarjeta.) ¡Dice "pato"! (Interrumpiendo) ¡No! Acá no (señala EL), **acá** dice "pato" (señala PATO) porque ésta (señala la P) es la papá... la pa... en esta sola dice pato (señalando PATO).

¿Y en todo qué dirá?

No sé... dirá que el pato está en el agua... algo del pato... ¡Sí! ésta (señala la inicial de AGUA) es la "a"... ¡Sí! Seguro que dice "El pato está en el agua"... (sonríe entusiasmado).

Los tres ejemplos transcriptos corresponden a las evaluaciones de tres niños realizadas a comienzos de primer grado.

El lector puede advertir que, en los tres casos, los niños intentan interpretar el texto utilizando diferentes estrategias, algunas de las cuales son más elaboradas, ya que coordinan más elementos para anticipar el posible significado de la escritura. De todas maneras, **todas** estas respuestas ponen de manifiesto modos de "leer" que son anteriores a la lectura convencional.

Veremos ahora la otra situación explorada en las investigaciones mencionadas, aquella en que la escritura no se presenta acompañada de un contexto gráfico sino verbal.

El experimentador escribía una oración delante del niño y le informaba sobre su contenido, acompañando la verbalización con un señalamiento continuo del texto, de izquierda a derecha. Luego le preguntaba qué creía que decía en cada una de las partes escritas (palabras).

A un adulto alfabetizado, que no esté familiarizado con las peculiaridades de la lógica infantil, puede resultarle extraño que las respuestas puedan diferir sensiblemente de las palabras que efectivamente conforman la oración. Pero esto es lo que sucede durante un período bastante prolongado de esta parte del proceso de adquisición de la lengua escrita que, en algún momento, fue denominada la "prehistoria" de la alfabetización y que, actualmente, consideramos parte de la historia misma de este aprendizaje.

Para no cansar al lector con información que ya ha sido ampliamente difundida en otros textos (Ferreiro, 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, Fascículo IV, 1982), nos limitaremos a comentar brevemente algunas de las respuestas infantiles que preceden a la interpretación con-

vencional de las partes que conforman una oración y que ponen de manifiesto la diferencia entre "lo que está escrito" y lo que "puede leerse" en esa escritura.

a) Un primer grupo de respuestas podría caracterizarse por la marcada dificultad de acceder al trabajo simultáneo con el todo y las partes: los niños que manifiestan este tipo de conceptualización consideran que en cada palabra puede estar escrita toda la oración o concebir que en todo el texto está escrita sólo una de las palabras.

Veamos un ejemplo:

Ahora voy a escribir algo. Mirá (Escribe LA SEÑORA COMPRÓ UN REGALO). Yo aquí escribí "La señora compró un regalo". A ver, decíme qué escribí...	"La señora compró un regalo."
Eso es. Decíme, Martín, ¿qué te parece que dirá aquí? (Señala REGALO.)	"La señora compró un regalo."
Ajá... y aquí, en esta parte (señala SEÑORA) ¿qué dirá?	Y... (sonríe) "la señora compró un regalo".
¿Y acá, en esta parte? (Señala COMPRÓ.)	(Meneando la cabeza.) También va a decir "la señora compró un regalo".
¿Y en todo? (Señala toda la oración.)	Lo mismo, "la señora compró un regalo".
A ver, Martín, mostráme dónde te parece que dice "regalo"...	(Sin dudar.) Acá (señala toda la oración).
¿Y dónde dirá "señora"?	También acá (señala nuevamente toda la oración).

b) Otros niños consideran que sólo los sustantivos están escritos. Es decir, que allí donde están escritos los sustantivos puede leerse una oración completa. Por ejemplo:

(Escribe LA SEÑORA COMPRÓ UN REGALO.)	(Mira atentamente.) ¿Qué escribís?
Mirá, yo aquí escribí "La señora compró un regalo". Ahora decíme vos qué escribí...	(Sonríe.) ¿La señora compró un regalo?
Sí. "La señora compró un regalo" (desliza el dedo en un movimiento continuo señalando toda la oración de izquierda a derecha). Fijáte bien: ¿qué te parece que dirá aquí? (señala REGALO).	La señora... señora.
Y acá (señala SEÑORA), ¿qué dirá?	Un regalo... regalo.
¿"Un regalo" o "regalo"?	Regalo.

Ajá... y ¿qué pensás que dice acá? (Señala COMPRÓ.)	Señora.
Acá (COMPRÓ) dice "señora" y aquí (señala REGALO) ¿qué me dijiste que decía?	Regalo... Señora.
¿"Regalo" o "Señora"?	Señora.
¿Y aquí? (COMPRÓ.)	Regalo.
A ver, ¿te acordás qué decía en todo esto? (Señala toda la oración.)	Sí. La señora compró un regalo.
¡Muy bien! Y aquí (señala UN). ¿qué dirá?	Nada.
¿Nada?	No... porque son muy poquitas. Tenés que sacarlas o juntarlas con éstas (señala REGALO).
¡Ah! Ya entiendo... ¿Y aquí? (Señala LA.)	Eso es lo mismo. Sacálas.
Y si las saco ¿va a decir "La señora compró un regalo"?	Sí.
Y acá (señala SEÑORA) ¿qué decía?	Señora.

c) Otro tipo de respuestas, más evolucionado que el anterior, refleja dificultad para concebir al verbo escrito de manera independiente. A diferencia de las respuestas anteriores, estos niños piensan que el verbo está escrito, pero éste puede ser solidario del sujeto, del objeto o de la oración entera. Ejemplo:

(Una vez presentada la oración con la técnica descripta.) ¿Qué te parece que dirá aquí? (Señala REGALO.)	Un regalo.
¿Viste que sabías mucho? Y decías que no podías adivinar... Y aquí (señala SEÑORA) ¿qué dirá?	(Sonriendo.) Me parece que ahí dice "señora".
Sos un genio adivinando... y ¿qué te parece que dirá aquí? (COMPRÓ.)	Compró un regalo...
Y acá, ¿qué decía? (REGALO.)	Un regalo.
Mostráme dónde decía "señora"...	Acá (señala SEÑORA).
Sí, y aquí (COMPRÓ) ¿qué decía?	Compró un regalo... ¡No! Dice "la señora compró".

d) Las respuestas más próximas a la conceptualización convencional consideran que el verbo está escrito de manera independiente, pero no logran aislar los artículos. Veamos un ejemplo:

(Después de presentar la oración.) ¿Qué crees que dice acá? (Señala REGALO.)	Un regalo.
¿Y acá? (Señala COMPRÓ).	Creo que dice "compró".
¡Bien! Y acá (señala SEÑORA). ¿qué dirá?	Señora.

BIBLIOTECA UIS

Ajá... ¿y aquí? (señala UN).	Un re...
¿"Un re" para que diga qué?	Un regalo.
¿Y aquí? (REGALO.)	Un regalo.
¿Y qué dirá acá? (señala LA).	La señora... ¡No! La señora era acá (señala SEÑORA). Ahí (LA) no sé qué dice...

Como se comentó anteriormente, muchas de estas respuestas difieren sensiblemente de las palabras que integran la oración. Consideramos de gran importancia conocer estas alternativas, que son normales en determinados momentos de adquisición de la lengua escrita, ya que esta información puede ser útil al maestro para comprender las opiniones de sus alumnos y poder proponerles situaciones que los ayuden a avanzar.

4. Reflexión sobre algunas interpretaciones pedagógicas de los trabajos de Emilia Ferreiro

En un principio, muchos dudaron de los descubrimientos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. ¿Sería posible que esto ocurriera con todos los niños o sólo les pasaba a los niños entrevistados y bajo condiciones exploratorias particulares? Posteriormente, una serie de publicaciones sucedió al primer texto de las autoras: en todas se confirmaban y profundizaban los datos y las interpretaciones iniciales. Por otra parte, las exploraciones que los docentes íbamos desarrollando con nuestros niños arrojaban resultados similares.

Una vez aceptada la existencia de niveles de conceptualización de la lengua escrita previos a la lectura y la escritura convencional, el problema reside en cómo éstos juegan en la experiencia didáctica. Existen distintas interpretaciones acerca de la posible utilización de estos conocimientos psicológicos.

Algunas, bastante difundidas y con las que no concordamos, podrían ser caracterizadas a partir de un trabajo de Emilia Ferreiro (1985), en el que la autora comenta críticamente ciertas aplicaciones pedagógicas de la psicología genética de Jean Piaget.

En este trabajo se caracterizan cuatro líneas que ponen en evidencia los problemas que puede ocasionar la simplificación de los descubrimientos de la psicología genética acerca de los diferentes estadios de organización cognitiva, a fin de adaptarlos para el trabajo en el aula.

Creemos que puede resultar de utilidad advertir sobre riesgos similares que pueden correrse si se pretende aplicar mecánicamente en el salón de clase los aportes de las investigaciones de Ferreiro acerca de los distintos niveles de conceptualización sobre la lengua escrita, sin tomar en consideración el eje central de estos trabajos: la concepción de construcción del conocimiento que se desprende de la epistemología genética.

La autora dice: "Agruparé estas aplicaciones pedagógicas bajo la forma de cuatro «grandes tentaciones» que no pertenecen al pasado remoto sino que están aún vigentes".

Comentaremos la primera "tentación": "Algunos pretenden enseñar las nociones de conservación como si fuesen otros tantos contenidos escolares...".

Del mismo modo creemos que ha existido la tentación de enseñar los niveles de conceptualización acerca del sistema de escritura como contenidos escolares. Las conceptualizaciones y sus transformaciones son procesos que existen en la cabeza de los niños y no se corresponden con el pensamiento de los adultos alfabetizados ni con la realidad de la escritura como sistema. **No es posible acelerar el proceso enseñando cómo realizar el paso siguiente.**

Por ejemplo, existe una ejercitación muy difundida destinada a niños que producen escrituras diferenciadas en cantidad y calidad, que consiste en palmear palabras, pedirles que las escriban de acuerdo a como las escucharon y proporcionarles tarjetas con tantas líneas como sílabas posee la palabra. Se supone que este niño que aún no relaciona la escritura con la pauta sonora del habla, será inducido por este medio a un análisis silábico (¿algo así como enseñar la hipótesis silábica?). El supuesto que subyace a esta práctica parece plantear: ahora que sabemos cuáles son los pasos para acceder a la escritura alfabética y a la lectura convencional, enseñemos esos pasos.

En otro pasaje, Ferreiro comenta la segunda "tentación": "Otros, conscientes de que las operaciones como tales no pueden ser enseñadas, concluyen que sólo cabe esperar hasta que aparezcan (...)".

Tampoco se trata de que los niveles de conceptualización, por no poder ser enseñados, deban ser sólo pacientemente esperados. Un docente puede hacer mucho para favorecer el proceso constructivo, puede crear un ambiente alfabetizador, puede brindar situaciones que permitan la interacción con la lengua escrita, puede intervenir con la intención de hacer tomar en cuenta aspectos que los niños espontáneamente no consideran, puede (en ocasiones) plantear situaciones potencialmente conflictivas, puede brindar informaciones que los niños procesarán (o no) de acuerdo con sus esquemas de asimilación... En fin, un docente tiene que saber esperar a los niños, pero su espera no es pasiva. Se puede esperar porque se comprende cuál es el proceso de pensamiento del niño, pero teniendo en cuenta que las transformaciones de ese proceso no se suceden mágicamente sino que son el producto de las interacciones con el medio social y material en el cual se incluye el sujeto. Desde ese medio el docente interviene activamente, sin fantasías de control sobre el aprendizaje ni centrando sus esperanzas en que los niños avancen librados a sus posibilidades.

Más adelante la autora expresa: "La tercera tentación consiste en consultar los libros de Piaget para saber en qué año escolar hay que poner tal o cual contenido...".

Si bien, en relación con los niveles de conceptualización nunca se han mencionado edades promedio, existe una postura bastante difundida en nuestro sistema que nos recuerda esta tercera tentación. Es decir: se toma en cuenta que hay un proceso de adquisición por parte del niño, se sabe que los ritmos pueden variar de un niño a otro, pero se tiende a considerar que hay un tiempo "normal" (que, generalmente, coincide con el tiempo promedio), en el cual deben producirse determinadas adquisiciones.

Este pensamiento, conciliado con cierta tradición escolar —y social— de que un niño debe saber leer y escribir al finalizar el primer grado, se ha difundido como la expectativa de que los alumnos deban alcanzar un nivel de conceptualización alfabético en el transcurso de su primer año escolar. Esta postura trae aparejada una consecuencia inevitable: plantear para segundo grado contenidos, actividades y situaciones que sólo pueden ser resueltos por niños que hayan alcanzado ese nivel.

Creemos que interpretaciones como ésta desvirtúan el verdadero espíritu de los trabajos de Ferreiro y tergiversan la posible aplicación al campo educativo de una teoría que constituye una valiosísima herramienta de comprensión del **proceso** por el que los niños se apropian de la lengua escrita.

Por último, transcribiremos la cuarta "tentación" comentada por Ferreiro: "La cuarta tentación consiste en tomar la teoría de Piaget como si fuese una pedagogía, peor aún, como si fuese un conjunto de recetas inmediatamente aplicables, con la tranquilidad espiritual que da el «Piaget dijo que...» (...)".

Como señalamos anteriormente, los descubrimientos sobre la psicogénesis de la lengua escrita tienen una enorme importancia para la educación.

BIBLIOTECA UIS

Pero sus investigaciones corresponden al campo psicológico, ya que intentan dar cuenta de las diferentes organizaciones cognitivas que van estructurando los niños para comprender el sistema de escritura. No fue su intención incursionar en la esfera pedagógica. Es responsabilidad de los docentes y de los investigadores en educación transformar la práctica en el aula, conscientes de que esta tarea requiere la inclusión de los aportes psicogenéticos para comprender el proceso de los niños, pero desborda en mucho este aspecto ya que el hecho educativo supone la intervención de numerosas variables que trascienden la exclusiva consideración de los aspectos psicológicos involucrados.

Capítulo II
Error y corrección

Una de las áreas donde los maestros plantean mayores dudas y dificultades dentro de una propuesta constructiva es la que se refiere al manejo de los errores de los niños. Por ello hemos considerado que resultaría útil dedicar un espacio específico al tratamiento de la intervención docente centrada en las correcciones.

Desde el punto de vista pedagógico, error y corrección son conceptos indisociables: la imagen de un niño que se equivoca está necesariamente unida a la de un adulto que lo corrige. Esta visión generalizada no se opone a ninguna modalidad pedagógica en particular. En efecto, el educador tendrá que corregir tanto cuando se propone enseñar conocimientos acabados y aspira a que los niños los reproduzcan tal cual él los enseña, como cuando pretende ser un efectivo enlace entre la cultura de los adultos y las sucesivas aproximaciones que los alumnos hacen hacia ella.

El problema aparece cuando se advierte que, en realidad, existen distintos conceptos de error y corrección. Las diferencias no surgen de las técnicas de corrección en sí mismas, es decir, más o menos atractivas y/o motivadoras. La distinción se genera en los disímiles conceptos acerca de aquello que se corrige —los errores— y, solidariamente, en la modalidad de la intervención docente ante ellos. Así es posible hallar modalidades alternativas de corrección de las que habitualmente se emplean.

1. ¿En qué supuestos se basa la corrección tradicional?

Podríamos afirmar que la práctica más difundida en nuestras aulas está teñida por una actitud compulsiva hacia la corrección de los errores: todos los errores se corrigen y del mismo modo, comparándolos con lo que haría un adulto en igual situación.

Esta modalidad de corrección tiene su razón de ser: los errores serían inadecuaciones que los niños cometen al reproducir el contenido que se ha enseñado. Así, el **Dictionary of Behavioral Science** (USA, Ed. Van Nostrand Reihold Company, 1973, pág. 127) dice que el error es una "desviación de lo aceptado o verdadero", una "creencia en algo no verdadero, una respuesta inapropiada que difiere o retrasa el curso de la respuesta correcta".

En la corrección tradicional se intenta evitar errores a través de varios medios. En primer lugar, la graduación y atomización del conocimiento. En efecto, enseñar de a poco, lentamente, de lo más fácil o conocido a lo más complejo o desconocido, no pasar a nada nuevo antes de aprender lo anterior, etcétera, son expresiones de supuestos más profundos.

Se supone que se aprende por partes, que cuando un conocimiento es demasiado extenso o complejo para ser comprendido por un niño debe ser fraccionado para poder ser introducido de a poco. Además, no en cualquier orden, sino en aquel que respete la progresión de lo simple a lo complejo, desde el punto de vista del adulto. De esta manera se evitará que los niños se equivoquen, es decir, cometan errores.

En segundo lugar, el error es algo que habría que evitar porque se fija. Por lo tanto, es necesario que, además de garantizar su no aparición, se asegure que lo considerado correcto permanezca: de aquí los ejercicios de fijación.

Pero ¿qué sucede si, a pesar de tomar estos recaudos, aparecen errores?

Dentro de la misma perspectiva se los haría desaparecer, se los sancionaría, se los marcaría, como una forma de expresar que eso no es deseable. Esto es lógico en un contexto en el que se supone que se aprende por repetición: si se repite lo correcto se aprende lo correcto y si se repiten errores se aprenden errores, es decir, se fijan.

Consecuentemente, el educador pondrá gran parte de su esfuerzo en evitar primero —y corregir después— aquellos errores que se filtren en el aprendizaje.

2. ¿Qué dificultades presenta este tipo de corrección?

La corrección, vista desde la modalidad que acabamos de describir, no sólo es agotadora sino también difícil. Desde el punto de vista del objeto de conocimiento tal cual lo entiende el adulto, no siempre es sencillo establecer qué es lo erróneo. Sin duda la palabra "necesario" se escribe primero con "C" y después con "S", pero en otros casos lo correcto o incorrecto no es tan claro. Veamos un ejemplo. En una ocasión dos niñas discutían sobre la pertinencia de colocar un punto y aparte o un punto y seguido. Intentaban escribir una receta de cocina y los diferentes puntos de vista surgían cuando una niña opinaba que cada acción ("batir los huevos", "ponerle harina", "echarle leche"...) debía separarse de la otra por un punto y seguir en el otro renglón, y la otra suponía que sólo debía colocar el punto y proseguir en la misma línea. En determinado momento consideraron agotadas las argumentaciones de ambas y preguntaron a la maestra cuál era la puntuación **correcta**. La docente tuvo que confesar que ella misma no estaba demasiado segura, pero que creía que ambas posibilidades eran adecuadas.

Esta manera de corregir también es difícil desde el punto de vista del proceso de aprendizaje. El control de los errores a través de la corrección sólo existe en el deseo de los adultos porque los errores **están**, se corrijan o no, dentro o fuera de la escuela. Sobre todo, están dentro de la cabeza del niño. En ella, el conocimiento no entra por partes sino en totalidades, y tampoco accede directamente sino a través del "filtro" de los esquemas ya adquiridos, dando lugar a las peculiares organizaciones que éstos permiten. Las organizaciones están posibilitadas por las estructuras cognitivas que el niño posee, pero no se limitan a ser una expresión directa de ellas. Son maneras de entender (teorías o hipótesis) y maneras de resolver (estrategias) que los niños desarrollan ante los problemas concretos que se les plantean dentro y fuera del aula.

3. ¿Qué es un error sistemático?

Estas distintas maneras de entender y resolver un problema son vistas por los mayores como errores. Escribir "PTO" para "PATO" es una manera diferente, no estrictamente alfabética, de escribir la palabra, pero no por ello menos coherente. Estos errores no son cualquier tipo de error porque presentan regularidad. Todos los niños pasan en algún momento por escrituras como la citada, o por escrituras silábicas o presilábicas. Muchos otros comparten una escritura donde no existe la oposición ortográfica (por ejemplo, todo lo que suena "S" se representa o bien por el grafema "S" o bien por el grafema "C", o bien por "Z", pero sólo **uno** para todos los casos). Otro gran grupo de alumnos de segundo y tercer grado coincidía en afirmar que palabras co-

mo "dominó" (el juego de reglas) y "dominó" (conjugación del verbo dominar) se diferencian porque una lleva acento y otra no, ya que no es posible que sonando igual pero aludiendo a significados diferentes no tengan ninguna diferencia observable.

Todos estos ejemplos, ¿representan errores y hay, en consecuencia, que corregirlos? Desde el punto de vista de un adulto que no considera la naturaleza de los procesos constructivos, no hay duda de que lo son. Pero para quienes aspiramos a incluir este proceso como un elemento más del proceso pedagógico, **estos** errores no son simples errores sino errores sistemáticos, constructivos, es decir, momentos necesarios por los cuales los niños pasan y necesitan hacerlo para poder acceder a otras organizaciones más evolucionadas.

4. ¿Qué se hace con los errores constructivos?

La hipótesis principal es que el error constructivo **no se evita, sino que se acepta su aparición y no se sanciona, sino que se trabaja para su superación**.

¿Por qué se acepta su aparición? Porque testimonia una actividad inteligente, propia de un momento en que el niño no puede resolver la totalidad de un problema, pero sí puede organizar los datos de manera coherente y porque solamente transitando por estas organizaciones se accede a totalidades más adaptadas (Castorina, 1984).

Por otra parte, estos "errores" pueden cumplir un rol activo en el aprendizaje. En efecto, un niño que comete un error puede, por este hecho, tomar conciencia de ciertas contradicciones que le permitirán (o tal vez lo obligarán) a revisar la hipótesis con la que está trabajando. Así, consideramos de crucial importancia dejar a los niños escribir tal y como ellos puedan, pues sabemos que son sus propias escrituras las que, en muchas ocasiones, pueden provocar desasosiego y necesidad de superarlas (recordamos al lector aquellas situaciones de conflicto por contradicción, por ejemplo, entre la hipótesis silábica y la hipótesis de cantidad mínima al escribir un monosílabo), o bien cuando un niño que trabaja de manera silábica usando letras con valor sonoro convencional quiere escribir "manzana" o "Pepe" y el resultado es "AAA" o "PP", ambas escrituras inaceptables por la hipótesis de variedad, etcétera.

Los errores aparecen cuando se crea un clima en el que el docente no es el único portador de escrituras correctas y todos los niños pueden escribir e interpretar textos de acuerdo con sus posibilidades, y no son sistemáticamente sancionados por dar respuestas diferentes de las del adulto. El educador **reemplaza la actividad de sancionar por el esfuerzo de entender** por qué sus niños hacen las cosas que hacen y dicen las cosas que dicen, aunque no siempre lo logre, igual que los niños no siempre logran entender al adulto. Además, el error aparece cuando las situaciones pedagógicas presentan problemas por resolver para los que los niños no tienen todas las soluciones. En esas circunstancias hay datos nuevos para coordinar o tener en cuenta, hay algo por descubrir o necesidad de inventar medios para resolverlo.

En esta actividad de resolver los problemas que plantea la producción o la interpretación de un texto es donde se trabaja la superación de los errores. Castorina señala, refiriéndose a la teoría de la equilibración de Jean Piaget: "La teoría de la equilibración de las estructuras cognoscitivas suministra los lineamientos del proceso activo por el cual los desequilibrios son progresivamente compensados. También postula claramente que tal proceso no equivale a un retorno al estado anterior de equilibrio, sino que procede por un aumento del equilibrio. Esto es, que las compensaciones activas a las perturbaciones

BIBLIOTECA UIS

dan lugar a una auténtica construcción o a una reestructuración caracterizada por nuevas composiciones entre los esquemas" (Castorina, 1984).

Tales postulados teóricos son posibles cuando se promueven modelos de corrección constantes, diversificados, y a través de todos los agentes posibles. Cuando el niño no es reemplazado por el adulto en la actividad de corregir, él es quien debe ocuparse de escribir lo mejor posible para comunicarse más eficientemente: de ahí que no sólo el adulto corrija, que no exista un único medio para hacerlo ni una sola respuesta correcta a todos los problemas.

Nos parece interesante ejemplificar estas apreciaciones con situaciones concretas de aula que creemos las reflejan, es decir, que muestran distintos momentos donde los errores se van superando. En muchos casos, esto no significa arribar a una escritura o lectura como lo haría el adulto, sino simplemente escribir o interpretar de una manera más próxima a la convencionalmente establecida. Veamos cómo un grupo de niños de tercera sección de Jardín de Infantes interpreta escrituras acompañadas de imágenes con el objeto de seleccionar el título de un libro de cuentos.

Observación n° 1:

Los chicos están observando dos tarjetas con idénticas imágenes (una niña dando un remedio a un oso) y con los siguientes textos: EL OSITO ENFERMO (tarjeta n° 1), y OSITO (tarjeta n° 2).

	Jimena: Acá dice "osito" (señala OSITO en tarjeta n° 2).
¿Por qué te parece?	**Jimena**: Porque empieza con "o".
	Nicolás: O... (señala O inicial en OSITO), sss... (señala S en OSITO), o... (señala O final del mismo texto). Empieza con la "o" y termina con la "o".
	Juan Manuel: ¡No, acá empieza! (Señala O final del texto n° 2.)
	Nicolás: ¡No, allá! (Señala O inicial.)
	Jimena: O-si-to... con la "to" termina.
	Nicolás: Mirá, Jime, o... (señala O inicial de texto n° 2), si... (señala S), to... (señala O final del mismo texto).
	Jimena: De acá empieza, porque ésta es la primera (señala O final del texto OSITO).
	Juan Manuel: Entonces tiene que estar la "s" acá (señala la letra T del mismo texto).
	Jimena: Ah, está bien... Empieza acá (señalando la O inicial).
¿Estás segura?	**Jimena**: A ver... o (señala O inicial), sí... (señala S), to (señala O final). Sí, está bien.
	Andrés: (Se acerca al grupo de niños.) Acá dice "el oositoo" (señalando EL OSITO) y acá dice "oo-siito"... (señalando texto OSITO de la tarjeta n° 2).

Nicolás: No, porque acá hay uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete (contando las letras de texto EL OSITO de la tarjeta n° 1), y acá hay cinco (texto n° 2, OSITO).
Juan Manuel: ¡Sí, Nicolás! ¡Sí! Éstas son iguales (señalando el texto OSITO de ambas tarjetas).
Nicolás: No, mirá. Ésta (señalando letra E de EL OSITO) no es igual a ésta (señalando letra O de texto OSITO de la tarjeta n° 2). Y ésta (señalando letra L de EL OSITO) no es igual a ésta (señalando letra S del texto OSITO de la tarjeta n° 2). (Continúa señalando alternadamente el texto de ambas tarjetas.)
Juan Manuel: ¡Mirá, nene! Ésta es igual a ésta (señalando textos OSITO en ambas tarjetas). ¿No ves que son iguales, que tienen las mismas?
(Nicolás muestra nuevamente la desigualdad de ambos textos, repitiendo la correspondencia alternada.)

¿Vos qué decís, Juan Manuel?

Juan Manuel: Acá dice "osito" (señala OSITO en tarjeta n° 1), y acá también (señala OSITO en tarjeta n° 2).

¿Por qué?

Juan Manuel: Porque mirá, estas letras son iguales a éstas (señalando las dos escrituras de OSITO).
Nicolás: Estas dos (señalando EL) no están acá (señalando OSITO en la tarjeta n° 2).
Juan Manuel: ¡Éstas te digo! (señalando textos OSITO de ambas tarjetas). Éstas no (señalando EL de tarjeta n° 1).
Nicolás: (Piensa unos instantes.) Me parece que acá no dice "osito" (señalando EL). Acá dice "osito" (señalando OSITO en la tarjeta n° 1) y acá también (señalando OSITO en la tarjeta n° 2).

La observación presentada pone de manifiesto la posibilidad de los niños de superar los errores en la interpretación a partir del intercambio de opiniones. Así Nicolás asimila la información de sus compañeros y modifica sus interpretaciones con respecto al contenido del texto, y Jimena lo hace en relación con la orientación del mismo.

Otro grupo, hacia fines de primer grado, se encuentra muy entusiasmado con una pequeña copla que algunos descubrieron en un libro de la biblioteca. La maestra aprovecha la situación para analizar las partes del título.

Observación nº 2:

En el pizarrón está escrita la frase LOS DOS PATITOS TOMAN CHOCOLATE. Varios alumnos pasan y realizan diferentes interpretaciones de las partes del texto.

Luciana: ¿Puedo pasar a señalar chocolate?

Sí.

Luciana: (Pasa y señala correctamente la palabra.)

Mostrános con el dedito cómo dice...

Luciana: Cho... (señala CH), co... (señala OC), la... (señala OL), te... (señala AT), me sobra una... (sorprendida).

Diego: No, no es así (corre al pizarrón). Fijáte, Luciana, es así. Cho (señala CHO), co (señala CO), la (señala LA), te (señala TE).

Luciana: ¡No! Son dos por vez (Vuelve a interpretar la palabra de la misma forma.)

Diego: Si yo leo como vos decís, ¿sabés qué dice? Mirá... ch (señala CH), oc (señala OC), ol (señala OL), at (señala AT). Ch-oc-ol-at, y ¿qué es eso? ¿Quién te entiende?

Luciana: (Silabea en voz baja la palabra "chocolate" al mismo tiempo que la observa en el pizarrón.)

Diego: ¿Sabés qué te pasa? Vos te confundís con ésta (señalando la CH), porque van juntas.

Luciana: ¡Ah! La "che"... Cho-co-la-te, cho-co-la-te...

Diego: Fijáte, si le saco ésta (cubre la letra C inicial. Queda HOCOLATE) ¿Cómo suena?

Luciana: O...colate.

Diego: ¿Ves? Tienen que estar las dos para que suene la "ch".

(Luciana vuelve a interpretar la palabra realizando una correcta correspondencia entre sílabas orales y sílabas escritas.)

También en este caso las informaciones de un compañero promueven la reflexión y posterior corrección de Luciana. Situaciones similares son muy frecuentes en equipos de niños que escriben alfabéticamente. De este modo, en un segundo grado, José y Martín escriben frases alusivas a un cuento relatado por la maestra. Se trata de una serie de historias diferentes relativas a la temática de la familia, sobre las que se intenta una comparación entre las diferentes organizaciones familiares. Sobre cada cuento deben responder a las preguntas: "¿Qué es lo que más te gustó?" y "¿Qué es lo que menos te gustó?".

Observación nº 3:

Martín: Ahora me toca escribir a mí ¿Qué es lo que más me gustó?... No sé qué me gustó... ¡Que eran felices! (Escribe sobre el papel.) Lo feo era que nunca estaba la madre (continúa escribiendo). (Al llegar a la palabra "estaba" escribe en letra cursiva es ta ba.)
José: Se escribe todo junto estaba, no decimos es...ta...ba. Va todo junto.
Martín: (Corrige lo hecho y escribe estaban.) Bueno, estaban... y ahora ¿qué pongo?
José: (Lee lo escrito por Martín.) Se dice "estaba" y no "estaban". O, ¿cuántas madres tienen?

¿A vos qué te parece Martín?

Martín: ¡No! Es "estaban", porque no estaban ni la mamá ni el papá...

En otra ocasión, un grupo de niñas de segundo grado relata una experiencia realizada el día anterior. La experiencia consiste en una botella impulsada en el agua por una mezcla de bicarbonato y vinagre. Las niñas escriben con letra cursiva. (Esta observación no se consigna a dos columnas ya que no hay intervención alguna de la docente.)

Observación nº 4:

Luciana: Chicas, ¿qué pongo?
Fernanda: Poné "La experiencia fue..."; no, "fue" no, borrálo, poné "era un barco de burbujas".
Romina: "Hecho con bicarbonato de sodio..."
Luciana: "Bicarbonato". ¿Con "be" larga o con "ve" corta?
Ivana: Con "be" larga. ¿No ves que está en las instrucciones?
Fernanda: (Sigue dictando.) "Y una botella"...
Romina: No, no vamos a poner "y esto, y esto, y lo otro,"... ¡No! Mejor ponemos coma...
Fernanda: Bueno, "y una botella **coma**, una pajita".

Otro recurso para trabajar el error consiste en la participación de todo el grupo de niños en la corrección. Aquí podríamos distinguir por lo menos tres situaciones que se dieron en nuestra experiencia: **a**) cuando un niño o varios escriben en el pizarrón los demás colaboran en las modificaciones que consideran necesarias; **b**) cuando el docente transcribe el texto realizado por un niño o equipo de niños, y todo el grupo opina sobre las posibles correcciones; y **c**) cuando todo el grupo dicta un texto al docente, éste lo escribe tal cual en el pizarrón y todos lo corrigen o modifican a medida que lo van construyendo. Veamos un ejemplo del primer caso:

BIBLIOTECA UIS

Observación nº 5:

Un grupo de niños de tercera sección de Jardín de Infantes escribe en el pizarrón la palabra "nenas".

¿Están de acuerdo con lo que escribió Jimena?

Jimena: (escribe AFID)

Andrés: No, porque empieza con la de Nicolás, ne...nas. (Borra AFID y escribe NDEA.) (Varios niños manifiestan no estar de acuerdo con esa producción.)
Juan Manuel: No, porque la de Emanuel tiene que ir acá (indicando que la letra E tiene que ir en el lugar de la D).
Maximiliano: ¡Cómo va a decir "n"... "d"! Después viene la "e", no viene la "d".
Nicolás: Hay que borrar la "o" (señalando la letra D) y poner la "e" (borra y escribe NEES).
Maximiliano: ¡No! Hay que borrar la "e" porque si no hay dos "e" al mismo tiempo.
Patricio: Pero... "nenas" lleva "a"...

El grupo de niños sigue expresando sus opiniones. La escritura de la palabra "nenas" se somete a otras tantas transformaciones.

Observación nº 6:

Esta observación muestra un ejemplo de trabajo de corrección del segundo tipo, es decir, cuando el maestro transcribe en el pizarrón la escritura de un niño.

Debido a la ausencia de la docente de primer grado por motivos de salud, los niños deciden escribirle una carta para desearle una pronta recuperación. Al finalizar la producción de ellas, hecha en forma individual, se copia una en el pizarrón.

Texto de la carta:

CERIDA ALISIA:
TE ESTRANIO MUYO ESPERO CE TE CURES DE LOS OJO: TE CIERO MUYO VOLVE PRONTO
CAROLA

(Lee en voz alta el texto de la carta.) Ahora, vamos a fijarnos si hay algo para corregir.

Federico: Así no dice "querida", dicen "cerida".
Natalia: Va con la "qu".

Rosendo, ¿querés pasar a arreglarlo?

Rosendo: (Pasa al pizarrón y sustituye C por K, tanto en la palabra CERIDA como CIERO. Queda KERIDA y KIERO.)
Natalia: ¡No, Rosendo! Con la "qu"...
Héctor: Esa suena bien pero no es. (Leticia pasa al pizarrón y corrige K por Q. Queda QUERIDA Y QUIERO.)

Miren las cartas que ustedes escribieron y fíjense si no tienen algo para corregir.

Luciana: Alicia está mal. Va con la "ce". (Pasa al pizarrón y corrige.)
Facundo: Dice "muyo". ¿Qué es "muyo"?

¿Qué les parece que quiso poner Carola?

Varios: Mucho.
Natalia: Hay que poner la "che". (Pasa al pizarrón y corrige.)

¿Hay algo más para corregir?

Diego: ¿Cuántos ojos tenemos?... dos ¿no? Bueno, es de lo... del ojo o de los ojos, así no está bien. Me parece, Carola, que te falta una "ese".
(Carola pasa al pizarrón y agrega la S.)
Leticia: ¡Falta uno! (Pasa rápidamente y borra la C de CE y escribe QUE.) ¡Lo mismo que antes! (Sonríe.)

¿Ya está todo corregido?

Varios: ¡Sí!

Miren esta palabra (señala ESTRANIO). ¿Todos piensan que se escribe así?

Diego: ¡Ya sé! Seguro que va con la "eñe" (entusiasmado).

¡Bravo! Sí... va con "eñe" (corrige en el pizarrón). Pero además les voy a contar otro secretito: también va con ésta (hace una X en el pizarrón) en vez de ésta (señala S de ESTRAÑO).
(Se ríe.) Sí, es la de taxi... (Corrige ESTRAÑO. Queda EXTRAÑO.)

Varios: ¡Es la "equis"! ¡La de taxi!

Veremos un ejemplo de corrección en el que todos los niños dictaron un tema al docente:

Observación nº 7:

Después de la lectura de un cuento los niños de segundo grado dictan un trozo a la maestra, quien lo escribe en el pizarrón con letra cursiva, tal como le dictan los niños. El texto es el siguiente:

"Había una vez un grillito sin hogar que era pobre, fue a buscar un amigo vio que se venían nubes negras y dijo tengo que buscar una casita donde refugiarme.

"Golpeó la puerta y salió un hormigón y dijo que no estaba nadie que no fuese hormiga cuando vuelve había una hormiguita dulce y buena que le dio permiso para que se quede.

"La hormiguita gritaba grilliiito después agarró una hoja ella se acostó y el grillito tocaba canciones dulces se iban juntos los dos a recorrer el mundo."

Algunas de las correcciones realizadas por los niños fueron las siguientes:

Ariel: Grillito va con mayúscula.
Varios: ¡No!
Soledad: Sí, porque es el nombre.
Virginia: Es el animal, pero es el nombre.

¿Por qué habré puesto tantas "i"? ¿Ya está bien así?

Virginia: Porque dice "grillilito".
Varios: Le faltan signos de admiración y punto...

¿Dónde?

Jorge: (Pasa y escribe: Gritaba. Grillito.)
Julieta: No va punto, es coma.
Darío: Mejor poné: "la hormiga gritaba coma, signo de admiración, grillito", y cerrás el signo.

Valeria: Después de "salió un hormigón y dijo" poné dos puntos.
Federico: Y comillas, "salió un hormigón y dijo, comillas, no hay nadie que no fuese hormiga, comillas".
Luciano: Se dice "que no sea".
Lorena: "Hormiguita" lleva dos puntos (refiriéndose a la diéresis).
Varios: ¡No, no lleva!

¿Lleva o no lleva? ¿Para qué son esos puntitos?

Soledad: Para poner paraguas.
Darío: Para poner paragüita, en hormiguita no, ¿no ves que no suena la "u"?

Luciano: Dice dos veces "la hormiga". (Señala en el texto.)

¿Hormiga dos veces? ¿Qué puedo poner?

Betina: El insecto...
Soledad: El bichito dulce...

Para hablar de vos, pero sin decir tu nombre, ¿cómo digo?

Gervasio: ¡Ah! ¡Ella! ¡Ella gritaba!

Estos pocos ejemplos de una clase que duró dos horas con igual ritmo, muestran diferentes aspectos sobre los que los niños intervienen: la mayúscula, los signos de admiración y puntuación (coma, punto, dos puntos, comillas), la conjugación verbal, la diéresis, la repetición de palabras. Fundamentalmente, lo que se corrige en estas situaciones es la coordinación general del texto.

El resultado fue un texto casi correctamente puntuado, considerando que se trataba de un segundo grado:

"Había una vez un grillito sin hogar. Era muy pobre; fue a buscar un amigo. Vio que venían nubes negras, dijo: «Tengo que buscar una casita donde refugiarme». Golpeó la puerta y salió un hormigón y dijo: «No puede entrar nadie que no sea hormiga». Cuando vuelve había una hormiga dulce y buena que le dio permiso para que se quede.

"La hormiga gritaba, Grilliiito!, después agarró una hoja, ella se acostó y el grillito tocaba canciones dulces, se iban juntos los dos a recorrer el mundo."

Otra alternativa de corrección que hemos desarrollado ha sido el intercambio de trabajos entre equipos de niños. Una vez concluida una escritura, la docente intercambia los trabajos realizados por los grupos para que hagan las correcciones que consideren necesarias.

Ésta es una técnica conocida por los docentes, pero donde no ponemos el acento en la corrección en sí misma, es decir, si lo que se corrige está bien o mal marcado, sino en la riqueza del intercambio de argumentos y justificaciones que se originan en el momento en que todos los equipos exponen sus correcciones. Obviamente, esta estrategia es útil con niños que ya escriben alfabéticamente y con valor sonoro convencional debido a que previamente los trabajos pueden no ser comprendidos por sus compañeros.

Observación nº 8:

Soledad y Betiana corrigen el trabajo realizado por otros compañeros. (Toda la escritura se realiza en letra cursiva.)

Soledad: Acá hay una cosa que está mal (señala "La nena toma leche"). Va "La nena toma **la** leche".
Betiana: ¿Por qué?
Soledad: Porque no se puede decir leche, se dice "toma **la** leche".
Betiana: También se puede decir "toma leche", no la corrijas.
Soledad: (Sigue leyendo.) Acá está mal, dice "los señores vagan la leche", se pone "bajan".
Betiana: Sí, eso sí, ahora está todo bien.

Cuando todos los grupos concluyen un trabajo equivalente, la maestra propone:

Vamos a ver qué corrigió cada grupo y por qué.

María: Puso "batella", la a por la o, es "botella"... también corregí "tomando", puso "lomando"...
Soledad: Yo corregí "vagan", tenía que decir "bajan".

¿Qué estaba escrito?
¿Qué quiere decir?
¿Qué hay que cambiar para que diga "bajan"?

Soledad: "Vagan".
Algunos: Que no hace nada...

Otros niños: Con jota.
Sabrina: Yo corregí "la vaca", lo había puesto junto... también pusieron "dale che".

Pasá y escribí en el pizarrón como estaba puesto.
¿No es lo mismo?

Sabrina: (Escribe "dale che".)
Sabrina: No, se pone así. (Escribe "da leche".)

Leonardo: Yo corregí "leche", puso "leche" todo junto y yo lo puse separado.

¿Cuántas cosas digo cuando digo "leche"?

Leonardo: (Pasa espontáneamente al pizarrón y escribe "lehe".)

¿Cuántas cosas están escritas?

Leonardo: (Mira su escritura y en voz baja...) Una...
María: Dice "le-e", va con "che" (pasa y corrige).

Las correcciones realizadas por María, Soledad y Sabrina no difieren mucho de las que haría el docente ante la misma escritura; la diferencia estriba en que son los niños quienes deben hacer el esfuerzo de corregir, comparar y justificar similitudes y diferencias. Leonardo no corrige aquello que corregiría un adulto: sin embargo también su intervención sirve para superar su propio error, porque no es descalificado ni sancionado, sino ayudado a reflexionar.

En los ejemplos anteriores no se manifiesta una participación activa del docente en la corrección, sino que su intervención consiste en coordinar y confrontar las opiniones de los niños. No obstante, también puede darse un señalamiento más directo del maestro, que consiste en algo tan simple como suministrar información que permita a los niños cuestionar sus ideas.

Veamos un ejemplo de este tipo:

Observación nº 9:

Un grupo de niños de la tercera sección anticipa el significado de las partes del título de un álbum de figuritas:

SUPER
AMIGOS

¿Están de acuerdo con lo que dice María Elena? Dice que acá (en AMIGOS) dice "amigos", porque empieza con "a"?

Nicolás: Seño, yo sé dónde empieza. Estas dos (R-S) y éstas terminan (S-A). (Todos discuten sobre las dos opiniones.)

Lo voy a leer como dice Nicolás. (Lee y señala como indican las flechas.)

SUPER
←
repus

AMIGOS
←
sogima

Todos: (Gritando.) ¡No! ¡Así no es!

¡Está mal!
Jorge: (Hace callar a sus compañeros y explica. . .) No, no, ¡así! (señala).

SUPER
⟶
AMIGOS
⟵

Así yo leo "super sogima" (señalando como Jorge).

(Ríen y vuelven a afirmar que así no es.)
María Elena: ¡No! De acá (A) y de acá (S de super), porque si ésta es la A empieza "amigos".

En este caso, la confrontación entre los esquemas de los niños y un dato de la realidad (la lectura del adulto) permite a aquéllos modificar sus hipótesis con respecto a la orientación convencional de la lectura.

Veamos otro caso en que el docente interviene activamente favoreciendo una autocorrección por parte del alumno.

Observación nº 10:

Un niño muestra a su maestra la siguiente escritura: CNJ y le informa que escribió "conejo".

¿Con qué termina "conejo"? — **Cecilia**: Con "jo".
¿Y "coneja"? — **Cecilia**: Con "ja".
¿Cómo ponés "coneja"? — **Cecilia**: (Escribe "CNJ".)
¿Igual que "conejo"? — **Cecilia**: (Observa ambas escrituras.). . . Me falta la "a". . . (Queda "CNJA".)
Y "conejo" ¿queda igual? — **Cecilia**: Le falta la "o". (Agrega.)

En todos los casos, los ejemplos sólo pretenden enriquecer la práctica de los docentes. No desean convertirse en **"instrucciones"** para corregir el error desde el punto de vista constructivo. Cada docente sabrá cuáles de las situaciones relatadas le son útiles con la población con la que se desempeña, cuáles le serán beneficiosas en momentos más avanzados del proceso de aprendizaje, cuáles no utilizará porque su modalidad personal no estima convenientes, cuáles probará, pero desechará, y cuáles probará y transformará en otras posibilidades más acordes con sus niños y su manera de trabajar. Estos ejemplos sólo pretenden comunicar a los colegas las situaciones que durante tres años de trabajo hemos podido visualizar como satisfactorias y, por lo tanto, no agotan todas las posibilidades.

BIBLIOTECA UIS

Capítulo III
Situaciones didácticas desarrolladas en jardín de infantes y primer grado

Las situaciones didácticas que expondremos en el presente capítulo procuran responder a las preguntas de los docentes acerca de cómo trabajar con niños que todavía no han descubierto las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura. Estos niños se encuentran tanto en las salas del Jardín de Infantes como en los primeros años de escolaridad primaria, razón por la cual existen muchas similitudes en la propuesta de trabajo que justifican su presentación conjunta.

Si bien las semejanzas son significativas, también existen diferencias debidas a las peculiaridades de cada nivel de enseñanza, fundamentalmente en lo que respecta al tiempo y frecuencia destinados al aprendizaje de la lengua escrita, a las exigencias curriculares y a la dinámica particular del trabajo que caracteriza al Jardín de Infantes y a la escuela primaria. Por esta razón, el ítem correspondiente a la planificación trata por separado sus características en Jardín y en primer grado. Por el contrario, la organización del grupo, las actividades y los materiales utilizados son encarados en forma conjunta, ya que las propuestas fueron similares; lo que varió, en algunos casos, fueron las respuestas de los niños.

Queremos aclarar, asimismo, que en este capítulo nos referiremos **exclusivamente** a las actividades que realizamos con niños que aún no producían escrituras alfabéticas ni leían de manera convencional (en Jardín y en primer grado). Con los alumnos que, en determinado momento del año, ya podían hacerlo, se desarrollaron otras propuestas que figuran en el Capítulo IV. Asimismo, las maestras de segundo grado que recibían niños cuya escritura aún no era alfabética utilizaron recursos expuestos en este capítulo. Por otra parte, el lector podrá advertir que hay situaciones comunes en ambos capítulos.

1. ¿Cómo planificamos?

a) En Jardín de Infantes

La experiencia educativa que llevamos a cabo desde el año 1985 se propuso incorporar el lenguaje escrito como objeto de conocimiento en el Nivel Inicial, a fin de promover en los niños una mejor aproximación a ese sistema de representación. La actividad sistemática ha demostrado que se puede favorecer su comprensión a través de una intervención docente adecuada.

Ésta no supone prefijar ciertos niveles de logros a que los niños deben arribar en lapsos determinados (por ejemplo: que egresen con escrituras alfabéticas o silábicas), sino favorecer y legalizar la aproximación a este objeto cultural, procurando que cada niño aprenda según sus propias posibilidades de asimilación.

Los distintos momentos que estructuran la dinámica cotidiana del Jardín fueron propicios para interactuar con la lengua escrita:

—Las **actividades iniciales**, en las que los niños trabajaron, por ejemplo, con el nombre propio durante el registro de asistencia o en el **juego trabajo**, donde se realizaron acciones de escritura y/o interpretación de textos tanto dentro como fuera del Jardín.

—**Las actividades de conjunto** que, ocasionalmente, fueron aprovechadas para escribir noticias o mensajes a niños de otras secciones.

—El momento de **actividad literaria**, en el que no sólo se trabajó con cuentos y poesías, sino también con otro tipo de textos (periodísticos, informativos, etcétera).

—Las **actividades finales**, en donde los niños, por ejemplo, registraron por escrito el préstamo de materiales bibliográficos o revistas.

Si bien la frecuencia de la tarea no puede ser preestablecida en forma rígida, procurábamos concretar diariamente alguna actividad relativa al lenguaje escrito, ya sea a través del aprovechamiento de algún breve comentario aportado por los niños, o bien en actividades más prolongadas durante el transcurso de alguno de los momentos enunciados.

Las actividades de escritura e interpretación de textos surgían de:

—**La unidad didáctica**. Por ejemplo, en una experiencia directa, la maestra leía o los niños interpretaban escrituras de carteles; escribían al prever los materiales necesarios para el juego; interpretaban textos o escribían durante el desarrollo; reflexionaban grupalmente sobre las acciones producidas, etcétera.

—**Situaciones problemáticas no relacionadas con el tema de unidad** (planeadas previamente por el maestro). Fueron situaciones que proponía el docente a través de un comentario o interrogatorio, que derivaban en acciones de escritura y/o interpretación. Una vez planteadas a los niños, se les solicitaba acordar formas de resolución. Por ejemplo: "¿Cómo podemos hacer para acordarnos de quién se llevó el libro de la biblioteca?"; "¿Qué podemos hacer para que los vecinos del barrio se enteren de que Matías regala gatitos?"; "Yo traje estas dos tarjetas con poesías; en una el título es... y en la otra... ¿en qué tarjeta dirá...?"; "¿Cómo se escribirá «no entre en la sala»?"; "¿Qué les parece que podrá decir en esta hoja de revista?".

—**Propuestas circunstanciales**. Eran actividades no previstas por el maestro, que surgían del interés espontáneo de los niños. Podían concretarse inmediatamente o bien quedar pendientes para ser ejecutadas con posterioridad. Las actividades circunstanciales fueron de muy frecuente aparición. Podían tornarse predominantes (y es deseable que así sea) si el maestro estaba atento a las conversaciones espontáneas de los niños o bien a las situaciones aprovechables que acontecían en la actividad diaria. Por ejemplo, fueron motivo de trabajo grupal las discusiones espontáneas que se establecían entre algunos niños con respecto al empleo del valor sonoro convencional de las letras, al número de grafías utilizado, al significado atribuido a un texto, a la necesidad o no de la utilización de letras distintas en la escritura de palabras diferentes, etc.; se realizaron actividades por equipos para dejar mensajes escritos a otros grupos de niños; buscaron información en diarios o revistas referente a un tema de interés; la maestra leyó a los niños mensajes enviados por los padres o escribió otros para ellos, etcétera.

Los objetivos y actividades no fueron graduados o secuenciados según las distintas secciones. En todos los grupos pudimos plantear objetivos comunes y situaciones didácticas similares que fueron resueltas de manera distinta por los niños. Así, las características diferenciales de las situaciones en las tres secciones no fueron producto de la previsión del adulto, sino que estuvieron dadas por los niveles de respuesta de los niños en la ejecución.

En algunas oportunidades, y con el objeto de favorecer los intercambios de información entre niños de distintas edades, planteamos actividades en

las que participaban al mismo tiempo las tres secciones del Jardín. Estas actividades conjuntas presentaban diversas opciones de trabajo que los niños elegían según su interés personal. Por ejemplo, en la actividad conjunta "Jugamos a que somos músicos": los niños de 3, 4 y 5 años organizaron una banda rítmica, para lo cual construyeron instrumentos musicales no convencionales, inventaron sus nombres, ejecutaron y cantaron canciones. En cada una de las opciones se incluyeron textos pertinentes a fin de ser leídos por la maestra, interpretados y/o producidos por los niños: libros informativos sobre la construcción de instrumentos, enciclopedias con imágenes y textos sobre instrumentos musicales, diarios y revistas en donde se propagandizaban espectáculos musicales y programas de actuaciones, producción por parte de los niños de carteles de propaganda del espectáculo, tarjetas de invitación a los padres, afiches con los nombres de los participantes o autores de trabajos, etcétera.

Además de estas actividades conjuntas, la posibilidad de interactuar con niños de otras salas en relación con el lenguaje escrito se realizó también con motivo de explicar y exponer materiales confeccionados por alguna sección, buscar informaciones específicas, interpretar el nombre propio de un cartel extraviado, prestar o pedir algún material de la biblioteca, etcétera.

Al planificar las actividades, sólo las enunciamos de manera general, sin detallar ni prefijar momentos de desarrollo o resultados factibles. Previmos la forma de organización de la tarea: individual, por equipos o grupal, así como los ejes de trabajo a desarrollar (escritura y/o interpretación de textos) e incluimos los portadores de texto que podían ser aprovechados en función de la temática. Las propuestas circunstanciales en general se incorporaban a la planificación con posterioridad a su ejecución.

b) **En primer grado**

En nuestro trabajo con primer grado hemos desarrollado dos niveles de planificación: 1. Un primer nivel, más general, comúnmente llamado planificación anual, y 2. Otro, más específico, que consistió en diversos proyectos organizados en función de las diferentes unidades didácticas.

1. En la planificación anual formulamos los objetivos generales de la tarea pedagógica, así como las actividades permanentes que se desarrollarían a través de todo el año. Los objetivos se enunciaron en forma abierta, de manera tal que no forzaran ni limitaran el nivel de adquisición de cada niño. Entre otros nos propusimos, por ejemplo: favorecer el avance de las conceptualizaciones infantiles sobre la lengua escrita; propiciar situaciones reales de escritura e interpretación de textos; promover la interacción grupal; fomentar el contacto con diferentes portadores de texto y distintos tipos de lenguaje escrito, etcétera.

Al planificar el trabajo nos propusimos recrear en el aula situaciones reales de lectura y escritura, por considerar de fundamental importancia que los niños descubrieran para qué sirve saber leer y escribir. Para ello partimos de las funciones básicas de la escritura (comunicación a distancia, registro de hechos, fuente de información, goce estético, etcétera), y en base a ellas organizamos las posibles situaciones pedagógicas.

Es así como se proyectaron ciertas actividades permanentes para todo el año escolar, entre ellas: producción de diferentes textos, tales como cartas, invitaciones, notas, registros, descripciones, enciclopedias, cuentos, historietas, poesías, propagandas, etiquetas, carteles, etcétera; interpretación de variados portadores de texto, entre otros, diarios, revistas de todo tipo, afiches, letreros, anuncios, recibos, etiquetas, así como textos literarios, tales como cuentos, poesías, canciones, coplas, etcétera; creación de biblioteca en el aula y elaboración de un periódico mural.

2. En función de los contextos temáticos por desarrollar durante el año escolar, se planificaron, además, las unidades didácticas. A través de los contextos, ya sea seleccionados por el docente como por los niños, se determinaban el o los temas por tratar, y se proponían las actividades posibles vinculadas con el tema específico. En síntesis, se procuraba elaborar con cada unidad didáctica un proyecto de acción, vinculándolo con contenidos de otras áreas, en el que se seleccionaban varios portadores de texto relacionados con el tema, y se proponían diferentes situaciones de escritura y lectura.

Por ejemplo, en la unidad didáctica con el contexto temático "El barrio", se planificaron, entre otras, las siguientes situaciones: realizar un paseo por el barrio, observando sus características; interpretar los diferentes carteles, letreros, señales y afiches que encontrasen durante el paseo; escribir carteles y letreros; interpretar avisos o noticias acerca del barrio en el periódico local (en algunos casos, estos avisos eran identificados por los propios niños en base a anticipaciones hechas por la imagen y, en otros, eran leídos por el docente ante la solicitud de los alumnos); escribir propagandas de diferentes comercios; lectura del docente de un texto informativo acerca de la función de los consejeros vecinales, intendente, etcétera; interpretación del texto leído a través del debate en el aula; elaborar propuestas para el mejoramiento del barrio, ya sea en forma escrita o gráfica; lectura del docente de un cuento alusivo al tema y su interpretación a través de una representación gráfica; elaborar un plano del barrio con los edificios y negocios más importantes, etcétera.

Si bien el docente consideraba las situaciones posibles de escritura, así como los portadores de texto más pertinentes para cada unidad didáctica y en algunos casos ciertos cuestionamientos probables de ser insertados en el desarrollo de la tarea, esto no significa que planificaba todos los pasos a seguir en cada actividad. Por el contrario, se posibilitaba el surgimiento de situaciones provenientes del interés espontáneo de los niños, o bien de otras circunstancias externas, que eran incorporadas a posteriori a la planificación de la unidad didáctica.

Los aspectos formales de la planificación de la unidad didáctica variaron de acuerdo con la modalidad de cada docente. Lo mismo sucedió con la utilización del currículum vigente. En general, los docentes seleccionaron aquellos objetivos que podían vincularse con la propuesta didáctica y crearon nuevos para las situaciones no contempladas curricularmente.

La duración de cada unidad osciló entre 10 y 30 días, según su contexto temático y el surgimiento de otras actividades no previstas.

Durante los dos últimos años hemos desarrollado experiencias en las que los niños seleccionaron por sí mismos algunos contextos temáticos por desarrollar, así como las posibles actividades. Para esto les ofrecimos una amplia gama de textos (en general, informativos) que abarcaban variados contenidos de interés para ellos. Explicitábamos el objetivo de la tarea, subrayando la necesidad de justicar qué deseaban conocer y por qué. Una vez seleccionado el tema, promovíamos la discusión acerca de las posibles actividades tendientes a dar respuestas a sus interrogantes. En base a las actividades sugeridas por los niños y otras propuestas por nosotros, elaborábamos la unidad didáctica. Como resultado de esta tarea, hemos capitalizado no solamente el interés que evidenciaron los niños por poner en marcha su propio proyecto, sino también la originalidad del contenido de sus interrogantes.

Querríamos comentar, asimismo, que se realizaron numerosas actividades no previstas, surgidas de circunstancias fortuitas. Éstas, obviamente, no constan en la planificación y se consignaron posteriormente en la carpeta didáctica. Algunos ejemplos de situaciones de este tipo fueron: confección de invitaciones para padres u otras personas, redacción de cartas dirigidas

a niños de otras escuelas, interpretación de gacetillas y anuncios que llegaban a la escuela, etcétera.

2. ¿Qué materiales se utilizaron?

Durante nuestros años de experiencia no hemos elaborado gran variedad de materiales, más bien diríamos que hemos "refuncionalizado" materiales ya existentes. Fundamentalmente procuramos brindar a los niños la posibilidad de interactuar con la mayor variedad de materiales escritos. Para ello no creamos textos especiales, sino seleccionamos portadores de texto que respondieran a los distintos usos de la lectura en la vida real, procurando abarcar diferentes aspectos formales así como diversos contenidos.

Con esta perspectiva, se contaba dentro del aula con una amplia gama de portadores de texto, tales como: diarios de diferentes tipos, revistas infantiles y para adultos, mapas, cartas, postales, propagandas, etiquetas, envases de productos alimenticios y de limpieza, recibos de luz, gas, órdenes médicas, envases de remedios, almanaques, enciclopedias, diccionarios, libros de cuentos, etcétera. Este material era usado permanentemente por los niños y permanecía siempre a su alcance como posible fuente de información.

Según resultara necesario para la concreción de alguna actividad, también se elaboraron materiales con finalidades específicas. Así, por ejemplo, en el Jardín de Infantes el maestro confeccionó tarjetas con imágenes para los cuentos creados por los niños, tarjetas con imágenes y textos para ser interpretados, carteles con mensajes, afiches con escritura, etcétera. En la escuela se elaboraron materiales tales como letras móviles, fichas con imágenes y texto para propiciar su interpretación, fichas con imágenes simples para escribir los nombres de los objetos y fichas con imágenes complejas o secuencias temporales para narrar por escrito lo observado en ellas. Posteriormente se incluyeron en la biblioteca producciones infantiles, organizadas bajo la forma de álbumes, enciclopedias, carpetas, libros hechos por ellos, paneles para el salón, carteleras para el periódico mural, etcétera.

Una de las actividades permanentes en la escuela primaria fue el préstamo de libro de la biblioteca del aula. Los textos fueron adquiridos por algunos padres (en lugar del tradicional "libro de lectura"). No utilizamos estos últimos, ya que nos oponíamos a la graduación, por letras o palabras, del aprendizaje de la lectura y de la escritura, y por considerar artificiales la mayor parte de las situaciones presentadas en ellos.

Realizamos la selección de libros para la biblioteca sobre la base de la calidad del texto, de la imagen y de los contenidos tratados; no solamente elegimos libros de cuentos, sino también incluimos textos de tipo informativo.

El préstamo de libros fue realizado con la supervisión del docente. Semanalmente se elegían dos bibliotecarios, cuya función era recibir el carnet de cada niño (que contenía su nombre y su foto), y luego completar la ficha del libro elegido, con el nombre y fecha de su entrega. Cuando el libro era devuelto asentaban la fecha de devolución.

En el Jardín de Infantes el préstamo de materiales de la biblioteca de la sala también fue una actividad sistemática desde los tres años. Esos materiales generalmente eran libros de cuentos, libros o tarjetas con poesías, revistas infantiles o bien "libros" confeccionados por alguno de los miembros del grupo. Los niños participaban activamente en el control del préstamo. A través de diversas modalidades (en tarjetas que se guardaban dentro de cada ejemplar, en carteleras o en carpetas destinadas para ello), aquellos que se llevaban el material registraban su nombre. En muchas ocasiones, una vez devuelto, narraban al grupo el contenido de lo que les había sido leído en el hogar.

3. ¿Cómo se organizaron los grupos?

Las actividades se desarrollaron según las siguientes formas de organización:

—**Actividades grupales**: todos los niños junto a la maestra en torno de una misma actividad (por ejemplo, la escritura de un texto o su interpretación, donde todos discuten, opinan y proponen).

—**Actividades por equipo**: se organizaban grupos de dos a cinco niños para resolver tareas en forma conjunta. El mejor criterio para la formación de estos equipos fue el agrupamiento de los niños en función de sus niveles de conceptualización, procurando que éstos fueran cercanos. Si bien este criterio de tipo cognitivo es adecuado en cuanto a la riqueza de los intercambios que se generan, también es válido considerar los aspectos afectivos y sociales (muchas veces en la práctica los agrupamientos fueron decididos por los niños en razón de sus propios intereses, o bien por el docente en función de la disciplina del grupo).

—**Actividades individuales**: Si bien se ejecutaban en forma personal, se estimulaba el intercambio de ideas o informaciones entre los pares (excepto en las destinadas a evaluar la producción escrita y la interpretación).

4. ¿Qué actividades propusimos?

Tratamos de proponer de manera balanceada actividades de producción de textos (escritura) y de interpretación (lectura).

Las actividades de escritura comprenden tanto las escrituras espontáneas de los niños en las que expresan libremente sus conocimientos en torno del sistema de escritura como aquellas en las que copian modelos que el maestro ofrece (el nombre propio del Jardín de Infantes, la fecha y título de la tarea en la escuela primaria, etcétera).

Las situaciones de lectura pueden darse cuando el maestro escribe delante de los niños, cuando les lee diferentes textos o cuando promueve actividades en las que los alumnos tienen ocasión de explorar y analizar diversos portadores de texto.

Los actos de escritura y lectura del adulto posibilitaron a los niños la asimilación de informaciones tanto de aspectos formales (forma de letras, disposición de las letras en el plano, direccionalidad), como de aspectos conceptuales ("qué relación guardan las grafías entre sí, qué es lo que pretenden representar y cómo se vinculan con lo que pretenden representar", Ferreiro, E., Gómez Palacios, M., 1982, Fascículo 1, pág. 41).

En general, los actos de escritura surgieron de manera ocasional, como, por ejemplo, cuando la maestra hacía una lista de elementos dictada por los alumnos, o bien escribía en el pizarrón preguntas que deseaban realizar los niños durante la visita de un profesional. También escribía para que interpretaran las partes de una palabra o una frase o cuando deseaba que copiaran el título de la tarea o algún mensaje (en primer grado).

En lo que respecta al tipo de letra, utilizamos predominantemente letra de imprenta mayúscula, por ser la más frecuente en la escritura espontánea de los niños. No obstante ello, procurábamos presentar y escribir textos con otros tipos de letra, con el objeto de brindar información al respecto y mostrar su adecuación a diferentes tipos de mensaje.

Las situaciones de lectura por parte del maestro favorecieron el descubrimiento de las diferentes modalidades de mensaje de los textos y del tipo de información que cada uno provee. Así, los niños descubrieron que un cuento, una carta, una enciclopedia o un diario poseían características específicas que los identificaban.

BIBLIOTECA UIS

Frecuentemente los niños solicitaban la lectura del docente con el fin de corroborar o modificar la anticipación del contenido de un texto, cuando exploraban diversos portadores. Por ejemplo, ante la búsqueda de una información específica en un periódico, solían decir "leéme abajo de la foto a ver si dice que ganó Gimnasia" (equipo de fútbol local), o bien "fijate, leéme acá para ver si el choque es en mi barrio" (ante la foto de un accidente automovilístico).

La posibilidad de interpretar un texto leído por el maestro y luego interactuar con los pares debatiendo acerca de su significado favoreció la integración de resultados cada vez más objetivos, más cercanos a lo real.

A continuación transcribiremos algunas situaciones de escritura y otras de interpretación de textos por parte de los niños, a fin de ilustrar y aclarar lo que aquí se postula.

a) Situaciones de escritura

La escritura espontánea, en oposición a la copia, es aquella donde los niños expresan libremente todo lo que conocen en cuanto al sistema de escritura, tanto en lo formal como en lo conceptual.

A partir de las investigaciones psicogenéticas, es posible interpretar las escrituras infantiles como otras formas de saber necesarias y anteriores a la representación convencional (ver Cap. I).

Cuando un niño produce textos espontáneamente, no sólo pone en juego acciones efectivas, sino que en la interacción con sus pares, maestro y otros textos escritos tiene oportunidad de expresar sus hipótesis, ponerlas a prueba, modificarlas o no. . ., es decir, puede no sólo hacer, sino reflexionar sobre lo que hace e ir ajustándolo, si es necesario. En consecuencia, las escrituras que encontramos en los cuadernos y carpetas de los niños no son "correctas" desde el punto de vista adulto, sino producciones que reflejan su modo de conceptualización de la lengua escrita.

El hecho de escribir espontáneamente, sin sentirse sancionados, permitió la aparición de conflictos y contradicciones (necesarios en todo aprendizaje), pero también generó en los niños una valoración de sus propias producciones. Se sintieron dueños de un nuevo poder que eran capaces de utilizar en contextos reales. Así, se escribieron listas de lo que no se debía olvidar, se etiquetaron y rotularon objetos del aula, se confeccionaron cartas a un compañero enfermo, se produjeron textos periodísticos, etcétera.

Todo ello permitió que los niños fueran descubriendo las diferentes funciones principales de la escritura y esencialmente que las actividades de lecto-escritura fueran actividades placenteras.

Si bien las propuestas de escritura espontánea fueron las predominantes, también se desarrollaron situaciones en las que los niños copiaban textos, fundamentalmente en primer grado. La fecha y los títulos de las tareas del cuaderno fueron escritos siempre por el docente, generalmente en ambos tipos de letra (imprenta y cursiva). Esta actividad fue necesaria para llevar cierto orden en el trabajo de los niños, tanto en lo que respecta a la distribución espacial como al control del docente en el desarrollo de las actividades. Por otra parte, contar con ciertos modelos estables de escritura puede constituir una fuente más de información que los niños utilizarán de acuerdo con sus posibilidades.

A continuación presentaremos fragmentos de diferentes situaciones de escritura que reflejan las diversas modalidades de interacción entre alumnos-docente-lengua escrita. En todos los casos, el maestro alentaba a los niños a escribir como podían o como sabían, creando un clima de confianza frente a las propias producciones y de respeto frente a las producciones de los demás.

Observación nº 11:

Reunidos por equipos, los niños de 5 años confeccionaron libros de cuentos para la biblioteca de la sala.

Los materiales ofrecían distintas posibilidades: creación total de la historia (imágenes y escritura), escritura del cuento a partir de imágenes cuya organización no estaba preestablecida, escritura del texto para un libro de imágenes, etcétera.

Transcribiremos algunos fragmentos de una observación correspondiente a un equipo de niños que realizó la última tarea mencionada.

Docente	Niños
	Emanuel: (Se dirige a la maestra para mostrarle su escritura de la palabra "nene". La producción es **CLA.**)
(Dirigiéndose al equipo.) ¿Cuántas lleva "nene"?	**Emanuel:** Ne,.. ne.. (mira su escritura). ¡Tres! **Adrián:** ¡No! Lleva cuatro... **Adrián:** (Sonríe.)
¿Cómo te diste cuenta? ¿Por qué te parece que lleva cuatro?	**Adrián:** Porque n-e-n-e... ¡cuatro! (con cara de seguridad). **Emanuel:** (Agrega otra letra a su escritura. Queda **CLAR.**) **Sergio:** (Mira la escritura de Emanuel.) ¡No, Emanuel! Nene lleva "e"... **Adrián:** (Toma rápidamente la hoja, borra la **A** y coloca una **E.** Queda **CLER.**) Ne... nes... ¡con la "s"! (Borra la **R** y pone **S.** La escritura final es **CLES.**)
	Emanuel: ¿Vamos a poner "ya encontró la mariposa"? **Juan Manuel:** (Con entusiasmo.) ¡Dale! **Adrián:** (Se dirige a los percheros donde hay carteles con los nombres de todos. Los mira, regresa a la mesa y pregunta a la maestra.) La "y" ¿cuál es? (el sonido de la "y" es el que corresponde a "ye").
Emanuel, Adrián quiere saber cuál es la "y" (mismo sonido).	**Adrián:** No la tiene "Emanuel" (refiriéndose al cartel de su compañero). **Sergio:** Gi...se...la... **Adrián:** ¡Gi! Sí, esa sirve... **Sergio:** No, "ya", no tiene la "i". **Emanuel:** Pero igual sirve... **Juan Manuel:** ¡Sí! Gi...se...la... con la "la" termina.

Adrián: (Trae el cartel donde dice GISELA. Lo mira y escribe **G**. Luego continúa la escritura agregándole **AE**. Queda **GAE**.) Mirá, "ya" (señalando **GA**), "en" (señala **E**), ¿cuál es la "c"? ¿Está la "c" acá? (señala GISELA).

¿Les parece que el nombre de Carla les puede servir?

Juan Manuel: Car...la... ¡sí!... y tiene la "la" de "la, la, La Nación." (Tarareando una melodía. Se ríe.)
Adrián: Sí... (escribe **C**. Queda **GAEC**.) Miren Ya (señala **GA**), en (señala **E**), con (señala **C**), tro ... tro... ¿cómo se escribe "tro"?

(El mismo equipo intenta escribir "se asustó".)

Adrián: (Luego de haber escrito **SEASU**.) ¡Miren, ayúdenme! Se (señala **SE**), a (señala **A**), sus (señala **SU**)...
Juan Manuel: ¡To!,... la "to" nos falta... yo no sé hacer la "to". (Se dirige a los percheros y trae su cartel donde está escrito JUAN MANUEL. Observa la escritura.) La "to", la "to"...
Sergio: A ver... a ver... (Señala el cartel.) Juan... Ma...nuel...
Juan Manuel: Me parece... ésta debe ser... (señala **N**).
Adrián: Ésa es la "ene".

¿Decimos "to" cuando decimos "Juan Manuel"?

Sergio: No...
Juan Manuel: Juan Maaanuuel... to...to... no.
Emanuel: No, ¿no ves?, no suena la "to" en tu nombre.

¿Quieren que les escriba alguna palabra que les sirva?

Juan Manuel: Torta.
Emanuel: Tonto.

(Escribe TORTA y TONTO.)

Adrián: ¡Ya sé! ¡Ésta es! (Señala la **T**. Escribe **T**. Queda **SEASUT**.) ¡Miren! Se (señala **SE**), a (señala **A**), sus (señala **SU**), to (señala **T**). ¡Listo!
Emanuel: ¡Terminamos, "Seño"!

El extracto de observación presentado ejemplifica el rol activo que asumen los niños y la maestra en una actividad de escritura espontánea.

Interpretando las conceptualizaciones infantiles y sus diferencias en el seno del equipo, el maestro auspicia su expresión e interviene para favorecer su superación. Formula preguntas para que los niños se informen entre sí o corrijan aspectos cualitativos y cuantitativos de la escritura: "¿cuántas lleva nene?"; "¿decimos «to» cuando decimos «Juan Manuel»? Interroga tam-

bién para que expliciten o justifiquen una afirmación: "¿por qué te parece?", "¿cómo te diste cuenta?".

Ante los pedidos de información interviene repreguntando al grupo con el objeto de favorecer el intercambio: "Emanuel, Adrián quiere saber cuál es la «y»...". En otras oportunidades emplea estrategias de información indirecta, con el objeto de auspiciar una búsqueda activa por parte de los niños en función de los propios esquemas de asimilación. Así, propone o solicita palabras que contengan la información deseada: "¿Quieren que les escriba alguna palabra que les sirva?" (TORTA-TONTO), "¿El nombre Carla te puede servir"? (para "c").

Estas estrategias de búsqueda activa del valor sonoro convencional en otras escrituras son utilizadas luego espontáneamente por los niños. En ocasiones piden directamente al maestro la escritura de una palabra alternativa, o bien, como en el caso de la observación descripta, apelan a las escrituras de los nombres propios como fuente de información: "No la tiene Emanuel (en su nombre)"; "Gi...se...la..." (para escribir la "y"); "Juan Maaanuuel...to...to...no" (descubriendo la ausencia del valor buscado).

Otros modos posibles de intervención docente son aquellos que procuran confrontar las hipótesis sustentadas por los niños, como la que nos aporta la maestra de Luciana cuando ella realiza carteles con nombres de frutas y verduras durante un juego-trabajo. La niña escribe de manera silábica con valor sonoro convencional (exclusivamente vocales).

Observación n° 12:

	Luciana: (Escribe **AAIO**.) ¡Listo! Zapallitos.
Mostráme con el dedito cómo leés zapallitos.	**Luciana**: Za (señala **A**), pa (señala **A**), lli (señala **I**), tos (señala **O**). Ahora me falta...
Me parece que en la verdulería falta el cartel de los rabanitos...	**Luciana**: (Mira los carteles ya terminados, toma un papel y escribe **AAIO**. Mira sus dos últimas escrituras, se inquieta. En su expresión se observa disconformidad.)
¿Qué te pasa, Luciana? ¿Cómo podés saber cuál es el de los zapallitos y cuál el de los rabanitos?	**Luciana**: Me quedaron iguales...
	Luciana: (Muy disgustada.) Mirá... mejor borro y pongo "perejil". (Borra la escritura de "rabanitos" y en su lugar escribe **EEI**.) Pe (señala **E**), re (señala **E**), jil (señala **I**).

La maestra previendo idénticos resultados (dos escrituras AAIO), plantea intencionalmente la problemática de escribir "rabanitos", cuyas sílabas contienen las mismas vocales que la anterior. La situación resulta potencialmente conflictiva por el hecho de que Luciana sabe que para palabras distintas, tiene que haber una diferencia objetiva entre las escrituras. Así, podría haber reemplazado alguna vocal por alguna consonante perteneciente a la sílaba, o bien profundizar el análisis de la escritura en dirección a los componentes alfabéticos. Sin embargo, nada de esto ocurre.

Ya sabemos, a partir de la teoría de la equilibración de Piaget, que frente a una perturbación hay tres tipos de reacciones posibles: apartarla o ignorarla (reacción de tipo α), compensarla parcialmente, conservando lo que es posible del esquema de asimilación (reacción β) o bien lograr que pierda su carácter de perturbación en virtud de una reestructuración del sistema (reacción δ) (Piaget, J., 1978). En este caso queda claro que Luciana no está en condiciones de enfrentar —o, más bien, de resolver— el problema, razón por la cual opta por dejarlo de lado. Esto no quiere decir que ésa vaya a ser **siempre** su modalidad de respuesta. Significa que **en ese momento** no está capacitada para ensayar otra.

Todas las situaciones ejemplificadas anteriormente nos muestran la dinámica de trabajo en la interacción docente-niño-contenido. ¿Es siempre posible y necesario que el maestro intervenga activa y directamente sobre las producciones de los niños? Esto nos remite a una problemática que muchos docentes nos han planteado: la supuesta inaplicabilidad de esta propuesta en grupos numerosos, por cuanto resultaría imposible al maestro, respetando lo individual, procurar favorecer en todos el avance conceptual. En esa argumentación, el maestro constituye la única o principal fuente de información en relación con el lenguaje escrito. La respuesta a esta problemática está dada por la valorización de la interacción grupal: reconocer la importancia de los intercambios entre pares en el proceso de aprendizaje y el rol fundamental que juegan estas opiniones, críticas y correcciones en la construcción del conocimiento supone aceptar que el maestro ya no representa la única fuente de información. Esto puede comprobarse en la siguiente observación, en la que dos niños con escritura silábica intercambian opiniones y piden información a otros pares, sin requerir la presencia del maestro.

Observación nº 13:

(Este ejemplo no se transcribe a dos columnas debido a que no hay participación alguna del docente.)

La situación didáctica corresponde a la creación del texto de un cuento en función de una imagen presentada por el docente a todo un grupo de primer grado. Transcribiremos un fragmento del trabajo de un equipo.

Joaquín: Vamos a poner "dos chicos se pierden", ¡dale!
Julio: Bueno, ¡pero empezá vos!
Joaquín: Dos... ¿Cuál es la "do"...?
Julio: ¿La "do"...?

Joaquín: (Dirigiéndose a un compañero que trabaja en otro equipo.) Rosendo, escribíme "domingo".
(Rosendo escribe DOMINGO en el margen superior derecho de la hoja.)
Joaquín: (Escribe **DO**.) Bueno, ahora...
Julio: Ahora poné la "ma"... después la "i".
Joaquín: (Escribe **MI** a continuación de **DO**. Queda **DOMI**.) A ver ¿qué falta? Dos (señala **DO**), chi (señala **M**), cos (señala **I**). Precisamos la "se" (para escribir "se perdieron").
Julio: (Cuyo segundo nombre es César, escribe **C**.) Ésta es la "ce".
(Ambos niños continúan intercambiando información, y agregan a la producción las letras **PE**. Resulta así el siguiente texto: **DOMICPE**.)
Joaquín: Ésta (señala la **E**) está de más.
Julio: No, ¡mirá! Dos (señala **DO**), chi (señala **M**), cos (señala **I**), se (señala **C**), per (señala **P**), die (señala **E**)...ron... ¡Falta la "o"! (para la sílaba "ron").
Joaquín: ¿A ver? (Vuelve a interpretar la escritura.) Dos (señala **DO**), chi (señala **M**), cos (señala **I**), se (señala **C**), per (señala **P**), die (señala **E**), ron... ¡Sí!

Falta la "ron". El cartel de Rosendo buscá, Julio, ahí está la "ron".
Julio: (Luego de preguntarle al compañero por su cartel, se acerca con éste al escritorio.) Acá está.
Joaquín: ¡Viste! Refácil era... mirá igual que la de Rocío. (Agrega la letra **R** a su producción. Queda DOMICPER.) Dos (señala **DO**), chi (señala **M**), cos (señala **I**), se (señala **C**), per (señala **P**), die (señala **E**), ron (señala **R**)... ¡Falta la "o"! (Agrega la letra **O** a la escritura y vuelve a interpretar.) Dos (señala **DO**), chi (señala **M**) cos (señala **I**), se (señala **C**), per (señala **P**), die (señala **E**), ron (señala **RO**).
Julio: ¿Listo?
Joaquín: ¡Sí! Éste es el título... Bueno... ahora ponemos...
Julio: ¿Hay que seguir?
Joaquín: ¡Y claro! ¡Ahora hay que contar! ¿No te acordás qué dijo Alicia? (Refiriéndose a la maestra.) ¡Dale, pensá un poco! (Se queda meditando unos instantes en silencio.) ¡Ya se me ocurrió, Julio! Mirá: "Dos chicos salieron de la casa y se fueron a la plaza y cuando iban a volver no sabían la calle". ¿Cuál era la "lo"?
Julio: Ésta (escribe **O**).
Joaquín: Pero ésa es la "o", yo digo la "lo"...
Julio: A mí me parece que va ésa... pero si vos querés otra...
Joaquín: A ver... (dirigiéndose a su compañero de otro equipo), Rosendo, ¿nos escribís "loza", que precisamos la "lo"...? (Rosendo accede a lo solicitado, escribe LOSA en la parte superior de la hoja.) Ésta es (señala la **L**), ya me parecía que con "o", no podía...
Julio: (Borra la letra **O** y en su lugar coloca la **L**.)

La actividad continúa con la misma modalidad de interacción durante el transcurso de toda la hora de clase, arribando a un texto semejante al previsto inicialmente.

A través de este fragmento se evidencia la posibilidad de realizar una tarea de equipo, sin intervención directa del maestro. Los niños trabajan activamente, intercambiando ideas y puntos de vista y solicitando información a otro cuando se torna necesario.

b) Interpretación de textos

1) Interpretación de escrituras acompañadas de un contexto gráfico

Como se comentara en el Capítulo I, en nuestra experiencia propusimos situaciones de interpretación de textos acompañados por un contexto gráfico, tomando en consideración los resultados descubiertos en investigaciones psicogenéticas acerca de las construcciones de significado realizadas por los niños ante este tipo de actividad (Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M., 1982; Fascículo 3).

El objeto de incorporar estas situaciones fue auspiciar en los niños la coordinación de informaciones provistas por el texto (cuantitativas y cualitativas) y las aportadas por el contexto. Ejemplo de ello fueron las interpretaciones que los niños realizaron en distintos portadores tales como: textos acompañados por dibujos o fotos de diarios, revistas, libros, carteles, afiches, etcétera, o textos que si bien no tenían imágenes se encontraban en el soporte habitual: envases, carteles, etiquetas, etcétera.

El trabajo con portadores de texto auspició de esta forma el descubrimiento de diferentes funciones de la lengua escrita, de las diferentes modalidades de mensaje propias de cada portador (cuento, texto periodístico, receta, carta, etcétera), como también el tipo de información que provee cada uno de ellos.

Las situaciones didácticas que presentamos a continuación ejemplifican las interpretaciones dadas por los niños ante distintos portadores de texto.

Observación nº 14:

En un primer grado la maestra lee al grupo de alumnos una receta de panqueques, sin anticipar lo que está leyendo.

Hoy les voy a leer algo, y ustedes me van a decir de dónde puede ser que yo esté leyendo esto: "150 grs. de harina, 2 huevos..."
¿De dónde?

Varios: ¡De un recetario!
Nicolás: De un recetario de comidas.
Elisa: De "Doña Petrona".

¿Qué quiere decir "Doña Petrona"?

Natalia: Es para hacer comidas.
Elisa: ¡Y tortas!

¿Para hacer comidas? A ver, ¿cómo es eso?

María Elena: Te dice cómo tenés que hacer la comida.

¿Y qué será si dice cómo se hacen las comidas?

Varios: ¡Un recetario!

Yo ahora voy a leer la receta completa y quiero que piensen de qué podrá ser esta receta, de qué comida se tratará. (Lee toda la receta.)

Nicolás: De bizcochos.
Jimena: ¡De torta!
Sandra: De bombones.
Juan Manuel: ¡Y! Si tiene dulce de leche... tiene que ser de torta o masitas... o algo para cumpleaños.

Estuvieron bastante cerca porque esta receta es para hacer panqueques, que también llevan dulce de leche.

Juan Pablo: Yo lo estaba por decir...

¿Vieron alguna vez un recetario?

Gabriela: Mi mamá tiene el libro de "Doña Petrona".
Varios: Sí, mi mamá también tiene...

Ustedes me dijeron antes que en los recetarios decía cómo hacer comidas. ¿Qué tipo de comidas viene en los recetarios?

Varios: ¡De todo!
Ariel: Sí, recetas de tortas, facturas, postres, bombones...
Emanuel: También de carne y pollo...
Nicolás: Mi mamá tiene uno de tortas...

¿En los libros que tienen las mamás están mezcladas las recetas?

Varios: ¡No!
María Elena: Hay una hoja que tiene numeritos y está lo que hay.
Nicolás: En otros libros también está.
Mauro: En los diarios te dice una fecha y dice "en la página 60".

Lo que dicen ustedes se llama índice.

Cuando vieron el libro de cocina de mamá ¿qué aparecía en la receta?

Cecilia: El dibujo.
Juan: El nombre de la comida y la página donde está.
Sandra: Si querés hacer la receta de una torta, te fijás ahí y dice: "dos huevos, manteca, harina..."

¿Qué son ésos?

Joaquín: Los ingredientes.

Esta observación ejemplifica lo que "saben" los niños acerca de las recetas de cocina, con las que habían tenido experiencias previas, tanto en el hogar como a través de la lectura del maestro en la escuela. Así, identificaban el portador indicado, a partir de la modalidad del mensaje cuando la maestra lo lee.

Los ejemplos correspondientes al Jardín de Infantes se refieren al análisis de otro tipo de portador: el diario.

Observación nº 15:

Los niños de 5 años recortaron noticias y propagandas que luego clasificaron en dos paneles respectivamente. Posteriormente verificaron la ubicación correcta del tipo de recorte, interpretando su posible contenido. Ante el titular que encabeza una foto de los presidentes del Brasil y de la Argentina y de un diputado nacional, se registraron los siguientes diálogos:

¿Qué es esto? (Señalando el recorte.)

Matías: Una noticia... acá está la foto (señalándola) y acá explica (señalando el texto).

¿Qué explica?
Se me ocurrió una cosa... vamos a ver si descubren si leo o no de verdad. (Mira el recorte y simula leer.) Había una vez un señor que se llamaba Alfonsín que se encontró con otro señor que se llamaba Jaroslavsky...

(Ningún niño responde.)

¿Por qué de mentira?

Matías: ¡De mentira! (Sonríe.)
Matías: Porque ahí eso no dice.
Jimena: ¡No! No dice ahí...

Pero si acá está la foto de Alfonsín... (Señalándola.)

Gabriel: ¡Mentira! (Refiriéndose al contenido del enunciado.) Dice distinto...
Patricia: No es así...
(Otros tantos se manifiestan de manera similar.)
Matías: Tenés que leerlo bien, porque si no la gente se entera mal.

¿Cómo leerías vos esto? ¿Qué dirías?

Matías: Lo que dice (sonríe)... Porque eso que decías no es de diputados... ¡Es cualquier cosa! (Ríe fuertemente.)

Empiezo de nuevo. "Querido Alfonsín: tengo que hablar con vos en la Cámara de Diputados. Vine a visitarte y te traje un ramo de flores..."

José: ¡Mentira, porque a un varón no se le llevan flores!
Silvana: Estás pensando, no estás leyendo.

Empiezo de nuevo: "Publican Alfonsín y Sarney protocolos para la integración".

Andrea: ¡Está bien!
Karina: ¡Es de verdad!
(Varios opinan lo mismo.)

¿Cómo se dieron cuenta de que leía de verdad?

José: Por lo que decías.
Andrea: Porque decías de regalar flores...
Karina: Decías mal. Eso no podía decir ahí.

Los comentarios expuestos ponen de manifiesto lo que estos niños saben acerca de un texto periodístico, el tipo de información que posee y la modalidad de mensaje que le es característico.

Las respuestas de un grupo de niños de 3 años expresan diferencias frente al mismo tipo de portador. Algunos fragmentos de observación ejemplifican al respecto:

Observación nº 16:

Paola: (Mira una foto en el diario en el que un grupo de hombres se encuentra comiendo.)

¿Qué te parece que dirá, Paola?

Paola: (Señalando el texto más cercano a la foto.) Había una vez un señor que quería comer una cosa y era una comida...

¿Es un cuentito?

Paola: Sí.

(Señalando el diario.) ¿Acá hay cuentos?

Paola: Sí.

¿Podrá decir "Había una vez un señor que comía..."?

Paola: Sí.

Yo voy a leer lo que dice acá. (Lee el texto que está junto a la foto: "Miembros de la Comisión Directiva celebran el 30° aniversario de la Institución".)

A partir del diario pueden proponerse, también, situaciones tendientes a explorar sus aspectos formales.

Observación n° 17:

Con niños de 5 años, frente a la portada de un diario, se analiza el tamaño de los titulares en relación con la magnitud de las noticias.

¿Cuál de todas éstas será la noticia más importante del diario? (Exponiendo la portada de un diario de La Plata en la que se destaca la noticia del incendio del Banco de la Provincia de Bs. As.)
¿Cómo se dan cuenta?

José: ¡La del incendio!
Andrea: Porque es importante.
Patricia: Porque está la foto del incendio.

Sí, pero también está la foto del partido de fútbol...

Gabriel: La del incendio porque dice con las letras más grandes.

Momentos después, el mismo grupo identifica algunas de las secciones del periódico y el tipo de información que provee:

¿Qué dirá acá? (Señalando los avisos clasificados.)
Mauricio dice que son premios. A los demás, ¿qué les parece?

Mauricio: Son premios.

Patricia: ¡No! Donde se compra.
Gabriel: Son para saber qué podés comprar.
Julio: Para alquilar.
Karina: Para comprarte una moto...
Gabriel: Para buscar... cuando seas grande querés ser músico, albañil y eso.

¿Para buscar trabajo sirve también?

Varios: Sí.
Raúl: ¡Leé, Claudia y vas a ver que sí!
Natalia: Claro. ¡Dale!

(Lee varios avisos de distinto tipo.)
¿Saben ustedes cómo se llama esta parte del diario?
Avisos clasificados.
Sí, pero éstos son los avisos clasificados del diario "El Día" (periódico local).

(Ninguno responde.)
Gabriel: ¡Ah! Como los de Clarín.

BIBLIOTECA UIS

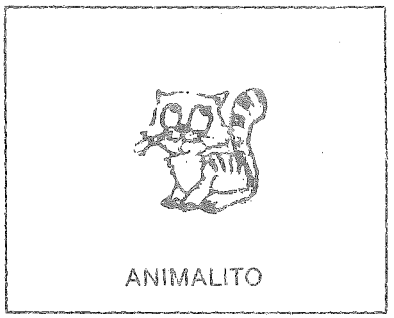
En todas las observaciones presentadas los niños expresan sus ideas acerca del contenido y estructura de diferentes portadores de texto. El docente procura explorar las anticipaciones de los niños, promover el intercambio de opiniones entre los pares e informar a través de su lectura cuando lo considere conveniente.

Los materiales empleados en las situaciones expuestas anteriormente corresponden a portadores de texto reales y de uso frecuente en la sociedad. También se elaboraron materiales específicos para el trabajo de interpretación con el objeto de propiciar posibles situaciones conflictivas en los niños. Como ejemplo de ello se transcribe a continuación parte del desarrollo de una actividad de interpretación de textos acompañados de imagen, a fin de ejemplificar además la dinámica de trabajo implementada. La actividad se llevó a cabo con los niños de una sala de 5 años del Jardín de Infantes, quienes, divididos en equipos de tres, interpretaron el significado de las escrituras de unas tarjetas. La observación corresponde al trabajo de uno de los equipos.

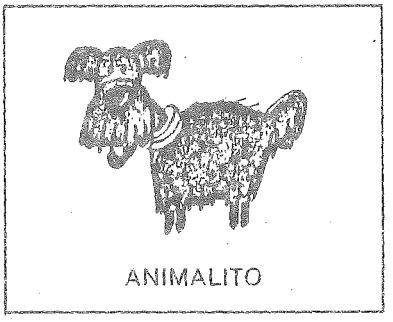
Observación nº 18:

Se utilizaron dos tarjetas por equipo, cuyos modelos se repetían en otros grupos de niños. El equipo observado, constituido por Juan, Jorge y Emanuel, poseía las tarjetas que se presentan a continuación:

Tarjeta nº 1



Tarjeta nº 2



Pónganse más juntos y piensen qué podrá decir acá (señalando los textos de ambas tarjetas).

Jorge: Acá dice "gato" (señalando texto nº 1) y acá dice perro (señalando texto nº 2).

Tenés que comentarlo con ellos para saber qué opinan. Sigan trabajando que yo enseguida vuelvo (se retira a otro sector de la sala).

Jorge: Acá dice "gato", ¿no? (Texto nº 1).
Juan: Sí.
Jorge: Acá dice "gato" y acá dice "perro" (textos nº 1 y nº 2, respectivamente).
¡Claudia! (Dirigiéndose a la maestra.) Ya nos pusimos de acuerdo.

(Como la maestra se demora en acercarse, se dirige a sus compañeros.) Bueno... vamos a opinar de vuelta. ¡Che! ¿Vamos a opinar de vuelta?
¿Acá dice "perro"? (Texto nº 2).
Emanuel: Gato, gato (señalando respectivamente las tarjetas nº 1 y nº 2). ¿No ves que éstas son iguales? (Señalando los textos de ambas tarjetas.)
Jorge: ¡Esperá! Gaa...to... (señalando el texto nº 1).
Emanuel: Ésta es igual a ésta (señalando textos nº 1 y nº 2).
Jorge: Ésta (señalando letra **A** del texto nº 1) es igual a ésta (letra **A** del texto nº 2), ésta (**N** del nº 1) es igual a ésta (**N** del nº 2), ésta... (así sucesivamente hace corresponder letra a letra de ambos textos). ¡Sí! Son iguales.
Juan: Acá dice "gato" (texto nº 1) y acá dice "perro" (texto nº 2). ¡Equivocado!
Jorge: Cómo... ¡Son todas iguales! Acá dice "perro" (texto nº 2) y acá tiene que decir "perro" (texto nº 1); y si acá dice "gato" (texto nº 1), acá tiene que decir "gato" (texto nº 2). (Se lo nota algo perplejo.)
Juan: No... ¡Equivocado!
Jorge: ¡Calláte, vos! ¡Perro y perro! (Se refiere a los textos nº 1 y nº 2. Se lo ve enojado.)
Juan: Acá dice "gato" (texto nº 1).
Jorge: ¿Y acá dice "perro" (texto nº 2). No... no puede decir gato y perro.
(Un niño de otro equipo se acerca al grupo y comenta.)
Andrés: Los que terminan con las mismas, terminan con las mismas...
Jorge: ¿Qué? Todas estas palabras (señalando las letras del texto nº 1), son iguales a todas estas palabras (señalando letras del texto nº 2). (Nuevamente establece correspondencia letra a letra entre ambos textos.) ¡No puede decir igual! (Asombrado, contrariado.) No puede ser igual... ¿Qué hacemos?
Juan: ¡Es un despelote! Porque ésta es igual a ésta, ésta es igual a

BIBLIOTECA UIS

ésta... (y así sucesivamente corresponde letra a letra de ambos textos).

(Se acerca al grupo y observa lo que hacen los niños.)

Juan: ¡Es un despelote! Acá dice "gato" (texto n° 1) y acá dice "perro" (texto n° 2), pero ésta es igual a ésta (establece nuevamente correspondencia entre las letras de las dos escrituras).

¿Qué dice, entonces?

Jorge: Acá decía perro y gato (señalando ambos textos) pero... eran todas iguales.

¿Y puede decir perro y gato si son todas iguales?

Jorge: No, no puede decir perro y gato si son todas iguales... (dubitativo).

¿Con cuál empieza ésta? (Señalando en forma global el texto n° 1.)
¿La conocen?

Emanuel: ¡Sí!
Juan: (Señalando la A.) Con ésta empieza.

¿Cuál es ésa?

Jorge: La "a".

¿Estás de acuerdo, Emanuel?

Emanuel: Sí.

¿Qué dirá entonces?

Juan: Lo mismo, gato y gato (señalando ambos textos).
Jorge: ¡No puede decir lo mismo, Juan! Acá hay un perro (señala imagen de la tarjeta n° 2) y acá un gato (señala tarjeta n° 1).

Si tiene las mismas, ¿puede decir cosas distintas?

Jorge: No, tiene que decir cosas iguales...

¿Qué dirá?

Juan: "Perro" acá (señala texto n° 2).
Emanuel: Sí, dice "perro".
Jorge: No... porque empieza con la "pe"... y la de "ga" empieza con la de "ga".

¿Y éstas con cuál empiezan? (Señalando ambos textos.)

Jorge: Va a empezar... ¡Ya me di cuenta! Porque ésta (texto n° 1) está más cortita, y ésta (texto n° 2) está más acá (coloca un texto sobre otro y los desplaza marcando diferencias en su disposición espacial:

ANIMALITO
ANIMALITO).

(Andrés y Nicolás se acercan a observar lo que hacen los niños del equipo.)

(Dirigiéndose a los visitantes.) Chicos, ¿ustedes pueden ayudar?

Nicolás: Acá dice lo mismo.
Jorge: ¡Claro! ¿No ves que tiene las mismas letras?

Andrés: Pe... con la "pe"... empieza "perro".

¿Dice "gato" o "perro"?

Emanuel: Me parece que dice "perro"...

Andrés: Empieza con la "pe", "perro". Peee...rro y ésta (señalando la A) no es la "pe".

¿Entonces dirá "perro" en algún lado?

Andrés: ¡No! Ni gato ni perro.

Intercambian algunas opiniones. Luego, otros temas forman parte de la conversación. La actividad se retoma cuando el docente realiza la evaluación de las interpretaciones hechas por los equipos. Ante las tarjetas correspondientes a la observación, varios niños anticipan posibles contenidos donde se ponen en contradicción las opiniones centradas en la imagen con aquellas que consideran el valor sonoro convencional de las letras para realizar la anticipación. Finalmente, algunos niños sostienen que el contenido del texto corresponde a la palabra "animal", mientras que otros no comparten esta opinión, ya que la escritura finaliza con la letra "o" (ANIMALITO). Solicitan, entonces, la lectura del texto al docente, que brinda la información requerida por el grupo.

Los diálogos transcriptos ponen en evidencia las diversas interpretaciones que los niños realizan ante una escritura contextuada. La situación presentada (distintas imágenes e idénticos textos) resultó para este grupo de niños fructíferamente conflictiva.

La interpretación que inicialmente hace Jorge en función exclusivamente de la imagen, aparece en tono categórico: donde está el dibujo del perro dice "perro", donde está el del gato dice "gato". Sin embargo, esta interpretación, avalada también por Juan, pierde estabilidad a partir de la información provista por otro de los miembros del grupo. Emanuel aporta otro dato de la realidad que origina un conflicto hasta el momento inexistente para Jorge y Juan: la igualdad de los textos y la diferencia entre imágenes. La expresión final de Jorge es esclarecedora al respecto: "Mirá, ésta y ésta son iguales (textos 1 y 2) y no pueden ser iguales". Esta contradicción a su hipótesis de fundar la interpretación exclusivamente en la imagen, atribuyendo al texto el nombre del objeto representado, lo impulsa a inventar diferencias en la longitud de los textos por su desplazamiento. Necesita justificar las diferencias en la significación, es decir, que pueda decir "perro" en una tarjeta y "gato" en otra.

La intervención de miembros de otros equipos aporta también información significativa. Al interpretar los textos según índices cualitativos (es decir, algún valor sonoro convencional conocido), justifican la imposibilidad de que esté escrito el nombre del animal representado en la imagen.

Comentada brevemente la reflexión desarrollada por los niños, cabe preguntarse cuál fue el rol del maestro en la situación descripta.

Las intervenciones del docente tuvieron como objetivo favorecer la interacción grupal. En este sentido, la maestra plantea una situación que debe ser resuelta en pequeños grupos y sus consignas apuntan a favorecer el intercambio deseado: "pónganse juntos y piensen qué podrá decir acá", "comentálo con ellos a ver qué opinan", "¿pueden ayudar?", "¿estás de acuerdo?", "preguntáles a otros chicos", etcétera. Esta invitación constante a la expresión de ideas es también promovida por los niños. Así, asimilando las consignas del adulto, Jorge expresa a sus compañeros: "¡Che!... ¿Vamos a opinar de vuelta?".

BIBLIOTECA UIS

El maestro también interviene para conocer las hipótesis de los niños. Cuando pide que interpreten el texto preguntando "¿qué dice...?", su intención es conocer los supuestos y opiniones de los niños en relación con lo que puede estar escrito.

A partir del conocimiento de esas conceptualizaciones infantiles, actúa con el objeto de favorecer su superación. En este sentido procura facilitar en los niños la toma de conciencia y resolución de la problemática por ellos mismos anunciada. Así, cuando expresa: "¿y puede decir «perro» y «gato» si son todas (las letras) iguales?", "¿y si tiene las mismas (letras) puede decir cosas distintas?", su intención es la de explicitar los términos del problema, remarcar la contradicción entre los distintos puntos de vista. Pero también sus intervenciones tienden a que los niños tomen en cuenta ciertas informaciones provistas por el texto. Formula preguntas que apuntan a la consideración de índices cualitativos para la interpretación: "¿con cuál (letra) empieza?, ¿la conocen?, ¿qué otra cosa podrá decir si no dice ni «gato» ni «perro»?".

En esta observación podemos advertir, asimismo, que la maestra brinda información sobre el contenido del texto cuando considera agotada la discusión y registra cierta inquietud en los niños.

En síntesis, a través de estas intervenciones el docente accede a las ideas o hipótesis de los niños y a partir de ellas emplea estrategias tendientes a su transformación.

2) Interpretación de escrituras que se presentan con un contexto verbal

Existen datos de investigación que informan sobre la evolución de las respuestas de los niños en cuanto a qué puede estar representado en las partes de una palabra u oración escrita, conociendo previamente el contenido de su totalidad. Esa evolución evidencia que los niños no reconocen desde un comienzo dos características propias de nuestro sistema de escritura: que todas las partes enunciadas (palabras o sílabas) están escritas y que el orden de la emisión oral se corresponde con el de la escritura (Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1979).

Como se comentó anteriormente, este tipo de situaciones permite y demanda la coordinación entre la información verbal (provista por el docente al leer el texto), la información gráfica (aportada por la escritura) y las conceptualizaciones infantiles acerca de lo que puede estar escrito en las partes de una palabra u oración.

A continuación se presentan dos observaciones, una de primer grado y otra de un grupo de niños preescolares de 5 años. En ambos se parte de frases u oraciones que el maestro lee varias veces con el fin de que los niños recuerden su contenido sin indicar qué dice en cada palabra.

Observación n° 19:

(Escribe en el pizarrón **EL NENE ANDA EN BICICLETA**, oración surgida de la descripción oral de una imagen.) ¿Te acordás, Lorena, cómo decía todo junto? (Señalando la oración.)

Lorena: Sí, "el nene anda en bicicleta".

¿Dónde te parece que dirá "bicicleta"?

Lorena: (Se acerca al pizarrón y señala toda la oración en forma global.) Acá.

Darío: No, señorita. ¡En todo no!

¿Por qué te parece que en todo no?

Darío: Porque si dice "el nene"... "anda"... "en"... "bicicleta" (repitiendo pausadamente la oración al mismo tiempo que señala lentamente en forma global), no puede decir bicicleta en todo. ¿Y nene? ¿Y anda? ¿Dónde dice? Para eso tendría que seguir escribiendo.

A ver... a ver... ¡qué problema!... ¿Quién puede ayudar?

Martín: Me parece que dice a lo último.

Explicanos un poco más.

Martín: ¡Sí! Debe ser la última porque es: el...nene...anda...en... bicicleta (realizando una correspondencia término a término entre las palabras orales y escritas).

¿Y vos, Darío, estás de acuerdo?

Darío: Sí, puede ser en cualquiera, pero no en todo. Tal vez sea ésta (señalando **ANDA**) o ésta (**NENE**), pero en **una** de ésas debe ser.

¿Y cómo podemos hacer para saber en cuál dice "bicicleta"?

Gerardo: ¡Y diga usted, Seño (por señorita)!

Vamos a tratar de pensar todos juntos.

Virginia: A mí me parece que tiene que ser ésta (señalando **BICICLETA**).

¿Por qué te parece?

Virginia: Porque tiene la "i", la "ta"... lo único ésta (señala la letra **B**), ésta no sé... Pero a las otras (aludiendo a las restantes palabras) les falta, no tienen las de bicicleta.

Gervasio: ¡Mirá! Vos decís: "el... nene...anda...en...bicicleta" (estableciendo correspondencia entre partes orales y partes escritas). Bicicleta cae acá (señalando **BICICLETA**). ¿Ves? Tiene que ser ésta.

¿Y a vos, Pablo, qué te parece?

Pablo: (Pasa al frente y señala en el pizarrón.) Bicicleta, bicicleta, bicicleta, bicicleta... (señalando toda la oración).

Varios: ¡No! ¡Así no!

Diego: (Pasa al frente.) En ésta sola (señala **NENE**).

¿Y en las otras qué dirá entonces?

Diego: Acá dice "el nene" (señala **ANDA**) y acá "anda" (en **BICICLETA**).

Bueno, vamos a ver qué opinan los demás. A algunos nenes les parece que bicicleta dice en ésta (señalando **NENE**), a otros les parece que dice en todas (señalando todas las palabras) y hay otros a quienes

les parece que dice "bicicleta" en ésta (señalando **BICICLETA**).

¿Con qué termina bicicleta?
Ésta (**BICICLETA**) ¿con qué termina?

Fíjense bien, porque esta palabra (señalando **ANDA**) también termina con "a".

¿Y entonces?

¿Qué pasa con esas dos letras?
¿Y cómo suenan?
Volvamos entonces a la oración; estábamos viendo dónde dice...

¿Estás de acuerdo, Virginia?
¿Por qué?

Suenan igual.

A ver... ¿quién la puede ayudar?

¿Y con éstas qué pasa? (Escribe **BOTE** y **VOTE**.) ¿Saben qué puse? (Lee ambas palabras.) ¿Qué quiere decir?
¿En las dos?

Es cierto, yo puedo decir "hoy fui a pasear en bote" y también puedo decir "voté a Alfonsín o a otra persona". ¿Suenan igual las dos? ¿Y cómo hacemos para saber cómo se escribe cada una?

(Informa acerca de la escritura de ambas palabras, recalcando la igualdad fónica de ambas letras.) Ahora, volvamos a pensar en bicicleta, ¿dónde les parece que

Gervasio: Pero está mal lo que dicen, porque bicicleta dice en la última.
Martín: ¡Yo estoy de acuerdo!
Varios: ¡Con "ta"! ¡Con "a"!

Varios: ¡Con "a"! ¡Está bien! ¡Es ésa!

Virginia: Pero empieza con "a" y bicicleta empieza con "bi" (pasa al frente y escribe en el pizarrón). Ésta es la "bi" (**V**).
Federico: Pero ésa es la "ve" corta. Yo sé otra. (Pasa al frente y escribe la **B**.)
Julieta: Son las "be".
Varios: ¡Igual!

Federico: ¡Está bien, entonces! Bicicleta es ésta (señala **BICICLETA**).
Virginia: No sé...
Virginia: ¿Ésta es igual a ésta? (Señalando las letras **B** y **V**.)
Virginia: Pero también puedo escribir con ésta (señalando la **V**.)
José: Lo que pasa es que algunos nombres se escriben con unas y otras con otras... pero es lo mismo casi.
Martín: ¡Claro! Boca se escribe con ésta (señala **B**) y vaca con ésta (señala **V**).

Carina: Bote del agua para andar.
Gervasio: También se vota a Alfonsín (sonríe). ¡Qué sé yo!

Varios: ¡Sí!

Betiana: Pero eso no lo sabemos nosotros.
Federico: Si suenan igual...
Martín: ¿Cuándo vamos a saber si va con "be" larga o con "ve" corta?

dirá..?	**Gerardo:** ¡En la última!
	Varios: ¡Sí! ¡En la última!
¿Están todos de acuerdo?	**Todos:** ¡Sí!
¿Y vos, Virginia, también?	**Virginia:** (Sonríe, se ruboriza, y afirma con la cabeza.)
Bueno... vamos a pensar ahora dónde les parece que dirá "nene".	

Durante toda la hora de clase, la situación continúa con la misma modalidad para las restantes partes de la oración.

La actividad desarrollada en el Jardín de Infantes se refiere a la interpretación del encabezamiento de un registro de préstamo, creado por la necesidad de anotar el nombre de aquellos que se llevaban a su casa la mascota de la sala (un títere: Jacinta).

Observación nº 20

(Escribe **JACINTA VIENE A MI CASA** y al finalizar lee varias veces el texto.)	
¿Cómo decía todo junto?	**Varios:** Jacinta viene a casa.
¿Qué dirá acá? (Señalando **CASA.**)	**Jimena:** Ja...
	Adrián: Viene a mi casa.
	Juan: Ja...
	Andrés: Casa.
	Natalia: Jacinta viene a mi casa.
Jacinta viene a mi casa... ¿Están de acuerdo? (Señala **CASA.**)	(La mayoría contesta afirmativamente.)
	Andrés: ¡No!
¿Qué opinás, Andrés?	**Andrés:** Ahí dice "casa" (señala **CASA**).
¿Por qué te parece?	**Andrés:** Porque termina casa y casa tiene "a". (La mayoría no acepta la intervención de Andrés y proponen distintas soluciones.)

Las respuestas de los niños, tanto en el Jardín de Infantes como en primer grado, corresponden a diferentes niveles de conceptualización acerca de qué puede estar representado en una oración escrita. Las afirmaciones de los niños expresan las diversas ideas de la interpretación, desde la indiferenciación de las partes con respecto al todo, como en Natalia, que considera que una palabra (**CASA**) dice toda la oración: "Jacinta viene a mi casa", hasta la interpretación basada en la correspondencia ordenada entre partes orales y partes escritas, como en Martín, Gervasio y Andrés. Estos últimos niños, si bien no leen en forma convencional, comparten las dos suposiciones básicas anteriormente enunciadas: todas las palabras de la emisión oral se retienen en la escritura, y el orden en que se enuncian es el mismo orden en que se escriben.

En la observación de primer grado surge además espontáneamente el análisis de un aspecto ortográfico de nuestro sistema de escritura (B-V) que es capitalizado por el docente, quien además de sondear las hipótesis de los niños con respecto a esta convención ortográfica, da la información pertinen-

te en cuanto a que palabras de igual sonoridad pueden tener diferente escritura.

Veamos otra situación de interpretación de escrituras que se presentan acompañadas de un contexto verbal.

Observación n° 21:

Un grupo de niños de cinco años organiza con la maestra el festejo de un cumpleaños en la sala y solicita a la docente que escriba "feliz cumpleaños" en un cartel. Ella cumple con el deseo de los niños, pero además acompaña dicho material con otros que dicen "FELIZ NAVIDAD" y "FELIZ VIAJE". Informa al grupo sobre el contenido de los tres carteles, sin identificar cuál pertenece a cada uno, los pega sobre el pizarrón y pregunta cuál será el solicitado por ellos.

Planteada la actividad, se generaliza la discusión a todo el grupo. Opiniones diversas se manifiestan en cuanto a la identificación de la escritura "Feliz cumpleaños".

	Andrés: Acá (señalando las palabras FELIZ en cada uno de los tres carteles) dice "feliz, feliz, feliz".
¿Por qué te parece?	**Andrés**: Porque tiene todas estas letras (señalando las letras de los tres carteles), todas estas letras igualitas. **Juan Manuel**: ¡Sí! Tiene razón: son todas iguales (sorprendido).
¿Dónde dice "feliz cumpleaños"?	(Murmullo generalizado en toda la sala. Los niños comentan entre sí diferentes opiniones.) **Patricio**: Mirá, Claudia, a mí me parece que en éste (señala FELIZ NAVIDAD) dice "feliz cumpleaños".
¿Por qué te parece, Patricio, que ahí dice "feliz cumpleaños"?	**Patricio**: Porque ésta (señala N en NAVIDAD) es la "o". **Varios**: Es ésta la "o", la redonda... (señalan O, en CUMPLEAÑOS).
¿Alguno tiene el nombre que empiece con ésta? (Señala letra N.)	**Maximiliano**: Nicolás. **María Elena**: Natalia. **Gisela**: ¡Natalia! **Mauro**: Igual que empieza con Nancy. **Nicolás**: Empieza con la "ene", Seño.
¿Qué dirá, entonces?	(Algunos afirman que dice "navidad" porque empieza igual que Natalia, otros proponen significados distintos.)
(Pide que traigan el cartel donde dice Natalia y lo muestra al grupo.)	**Evangelina**: ¡Igual!

Gisela: Sí, porque ésta es igual a ésta, y ésta es igual a ésta (señalando reiteradamente N y N en NATALIA y NAVIDAD).

¿Qué dice acá? (En NAVIDAD.)

(La mayoría reconoce que en el primer cartel dice "feliz navidad" porque empieza igual que Natalia, el resto afirma que allí dice "feliz cumpleaños".)

Jorge Luis: No, acá (en FELIZ VIAJE) dice "feliz cumpleaños".
Patricia: No, ¿no ves que no tiene la "o"?
Andrés: Acá "feliz viaje" (en FELIZ VIAJE) porque termina con "e", mirá via...jeee...e... (señala E).
(La opinión de Andrés es confirmada por casi todos los niños. Reconocen que es "la de Emanuel" (letra E) y que dice "viaje" porque termina con ella.)

¿Están todos de acuerdo que en éste dice "feliz viaje"? (En FELIZ VIAJE.)
Entonces a ver si nos ponemos de acuerdo en cuál de estos dos dice "feliz cumpleaños"... (Señala FELIZ CUMPLEAÑOS y FELIZ NAVIDAD.)

Todos: ¡Sí!

Juan: Éste es "feliz cumpleaños" (señala el cartel correspondiente) porque tiene la "o" (señala letra O).

Y yo pregunto: "feliz navidad" ¿tiene "o"?

(Varios niños oralizan en voz alta la frase realizando diferentes tipos de separación. Finalmente opinan que no tiene "o".)
Varios: ¡No!
María Elena: Feliz cumpleaños tiene, Seño. ¡Mirá! Fe...liz... cum...ple...a...ño...o. ¡Sí, tiene "o"! Acá dice "feliz cumpleaños" (en cartel de FELIZ CUMPLEAÑOS). (La mayoría apoya lo dicho por María Elena. Algunos cotejan la escritura del cartel FELIZ CUMPLEAÑOS con una frase idéntica inscripta en una guirnalda, confirmando de esta manera la interpretación dada.)

Esta observación ejemplifica la forma en que los niños pueden anticipar el significado de lo escrito a partir de la coordinación de la información provista por el adulto (su lectura) y la información provista por los índices cuali-

BIBLIOTECA UIS

tativos de los textos. La resolución de la problemática se concreta a través de las opiniones y discusiones de los chicos y la intervención del docente que apunta a favorecer la interpretación.

Situaciones similares de identificación de partes se desarrollaron con el nombre propio de los niños y con otras palabras.

c) El trabajo con el nombre propio

"Aprender a escribir el nombre propio es aprender algo muy especial, ya que forma parte de la propia identidad... Desde el punto de vista de su función en la psicogénesis de la lengua escrita, se ha enfatizado su importancia como «primera forma escrita dotada de estabilidad». Antes de que el niño comprenda por qué ésas y no otras son las letras de su nombre, ni por qué el orden de esas letras en ése y no otro, su nombre escrito puede darle información pertinente y valiosa. Le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice" (Ferreiro E. y Gómez Palacio, M., 1982, Fascículo 4, pág. 103).

Trabajamos con el nombre propio desde el comienzo del ciclo lectivo. Cartones con hilos para ser colgados en los percheros de las tres salas de Jardín de Infantes, o bien carteles de cartulina en primer grado presentaban la escritura del nombre de cada uno de los niños del grupo (carteles de idénticos tamaños, formas y colores que sólo se diferenciaban por lo que poseían escrito). Ni fotos ni dibujos acompañaban la escritura (también los percheros aparecían desprovistos de sus consignas tradicionales). El tipo de letra utilizado fue imprenta mayúscula, incorporándose los carteles con letra cursiva al promediar primer grado (generalmente a pedido de los mismos alumnos).

La tarea inicial apuntaba a que los niños reconocieran su nombre entre los de sus compañeros. Diariamente el cartel se extraía de una caja y se colgaba en los percheros junto a las pertenencias individuales, o bien se ubicaba sobre la mesa de los niños (primer grado). El maestro ayudaba a través de la lectura o bien solicitaba a los chicos colaboración mutua para la localización.

La complejidad del material permitió que se suscitaran dificultades en la búsqueda: solicitudes de colaboración entre compañeros, discusiones en cuanto a la propiedad del material, diferencias de puntos de vista en relación con algún dato observado en la escritura... No se procuró evitar el "error" (como lo hubiera sido facilitar la tarea a través del empleo de algún índice en el cartel), se aceptó su aparición y se trabajó para su superación.

De estas situaciones complejas surgieron problemas que el maestro trató con los niños, como lo reflejan los ejemplos expuestos a continuación.

Observación nº 22:

(Exhibe un cartel que dice PABLO a todo el grupo.)
¿De quién será el cartel?
Es un nombre que empieza con "pa"...
¿Es el único que empieza con "pa"?
(Expone juntos los carteles de PAOLA Y PABLO.)
¿Cómo nos podemos dar cuenta en

(Ninguno responde.)

Varios: ¡Pablo!

César: ¡No! ¡Paola también!

cuál dice "Paola" y en cuál dice "Pablo"?

Joaquín: En éste (señala PAOLA) dice "Paola" porque termina con "a" (señala A final del texto), y éste, "Pablo" (señala PABLO) termina con "o" (señala O).

En los niños más pequeños las respuestas nos indican otras conceptualizaciones. Así, en la sala de 3 años durante los primeros contactos con el nombre propio se registró lo siguiente:

Observación nº 23:

(Reparte todos los carteles leyéndolos de a uno antes de entregárselos a sus dueños.)
Éste dice "María Florencia" (muestra y señala al grupo el cartel con la escritura MARIA FLORENCIA).
¿Qué hacemos ahora?

Paola: Colgálo (dirigiéndose a su dueña).
María Florencia: (Lo cuelga en su perchero. Segundos después lo toma nuevamente.) Auto... (interpreta señalando MARIA FLORENCIA). Éste es mío...auto.

La respuesta de María Florencia es representativa de muchos miembros de su grupo. A pesar de la información suministrada por el adulto, la escritura de su nombre no ha alcanzado aún estabilidad en la significación.

Otras respuestas de esta naturaleza son la siguientes, aunque en éstas las significaciones remiten ya a los nombres de los miembros del grupo.

Observación nº 24:

Los niños se encuentran reunidos en pequeños grupos. La maestra ha depositado en cada equipo los carteles correspondientes a sus miembros (en forma mezclada). Solicita que busque cada uno el suyo para colgarlo. (En varias oportunidades se había informado cuál era el de cada uno.)

En el equipo formado por Víctor Hugo, Romina, Laurita, Mariana y Paula, cada uno lo toma al azar.

¿Cómo saben que es el de ustedes?

Laurita: Acá dice "Laurita" (señala el cartel de VÍCTOR HUGO). (Mariana quita a Laurita su cartel, y Laurita toma el que ha dejado aquélla.)

¿Acá qué dice? (Señalando el cartel que ha tomado Laurita en donde dice MARIANA.)

Laurita: Laurita.

¿En todos puede decir "Laurita"?

Laurita: ¡Sí!

¿Y en el tuyo qué dice, Víctor Hugo?

Víctor Hugo: Acá dice "Víctor Hugo, Paula, mamá..." (señala PAULA).

Las respuestas de estos niños indican la inestabilidad en la atribución de significado: dice el nombre en cualquier escritura o bien dice varios nombres en un mismo cartel.

Este tipo de respuestas se fue transformando en dirección a la atribución del significado único y real. Todos los niños identificaron la escritura de su nombre e incluso algunos las de los compañeros.

Lograda o no la identificación del nombre propio se realizaron con los niños algunas actividades como, por ejemplo, la interpretación de las partes constitutivas del nombre, actividad en la cual, a partir del conocimiento del significado total, se solicitaban anticipaciones en relación con la interpretación de sus segmentos constitutivos (inicial, final, medio). Así, por ejemplo, "Acá dice PATRICIA; si tapo esto (TRICIA), acá (PA), ¿seguirá diciendo Patricia o dirá otra cosa?".

Otras actividades fueron, por ejemplo, la identificación del nombre propio como totalidad a partir de la interpretación de alguno de sus segmentos.

Así, en la sala de 5 años cuando se sorteaba a un niño para ejecutar la acción determinada, se extraía un nombre de la bolsa. El grupo debía interpretar el significado a partir de observar alguno o algunos de los segmentos.

Observación nº 25:

(Extrae el cartel que dice LORENA y muestra al grupo el segmento NA.)	
¿De quién es este cartel?	**Javier**: ¡Termina con "a"! **Sandra**: ¡Nicolás! **Juan**: Natalia. **Lorena**: Lorena porque temina con "a".
¿Es el único que termina con "a"?	(Algunos enuncian varios nombres como: Sandra, Mariana y Natalia.) **Adrián**: ¡Mariana no! Termina con "**ma**", **MA**riana (enfatizando la sílaba inicial). **Sergio**: ¡No! Ma-ria-na... termina con la "a". ¿No ves? (Varios dicen "na", otros "a".)
¿Dirá Natalia? Acá dice "na"; ¿dirá Natalia?	**Varios**: ¡Sí! **María Elena**: ¡"NA" empieza en Natalia!

El grupo discute sobre si comienza o no Natalia con "na". Traen el cartel donde está escrito ese nombre, lo comparan con el cartel semioculto (LORENA) y descubren la imposibilidad de que diga Natalia, dada la ubicación diferente del segmento "na" en los dos carteles. Lorena trae espontáneamente otro cartel con su nombre y justifica la anticipación que había realizado. Otros segmentos luego permiten confirmar el significado.

En las actividades con el nombre propio se procuraba también establecer comparaciones entre ellos. Por ejemplo: nombres largos o cortos, nombres que comienzan o finalizan igual, nombres y sobrenombres, nombres simples o compuestos, otras palabras que comiencen o terminen como un nombre determinado, etcétera.

Dada su importancia como fuente de información sobre la escritura, procurábamos que tanto en las salas de Jardín de Infantes como en primer grado, los niños aprendiesen a escribir su nombre, a partir de la copia de un

modelo dado por el adulto (por ejemplo: carteles). Para esto se auspiciaron situaciones didácticas en las que la reproducción del nombre fuera pertinente: en registros de préstamo, de animalitos, de libros, poesías o revistas de la biblioteca; en registros de actividades rotativas como arriar la bandera; en las técnicas gráficas para indicar su autor; en tarjetas de invitación a la familia, etcétera.

En primer grado se incrementaron las situaciones de escritura del nombre propio hasta lograr que ésta fuera correcta.

Durante la copia el maestro auspiciaba el intercambio de opiniones y correcciones entre los niños, o bien, intervenía directamente aportando alguna información, como lo ejemplifica la siguiente observación registrada en una sala de preescolar.

Observación nº 26:

	Cecilia: ¿Está bien? (Mostrando su escritura AILICEC.)
Mirá, yo te lo voy a leer, dice "ailicec" (al mismo tiempo que realiza el señalamiento continuo). ¿Qué pasa?	
¿Dónde empieza?	**Cecilia:** Está mal.
	Cecilia: De acá (señala C en el cartel CECILIA).
¿Y acá? (Señalando la escritura de la niña.)	
	Cecilia: ¡Huy! ¡Al revés lo puse! (Regresa a su equipo y minutos después trae su escritura correctamente escrita.) ¡Ahora sí! Dice Cecilia, ¿no?
Sí, ahora dice Cecilia.	

Una vez que los niños reproducían su nombre de memoria, el uso del modelo era abandonado por ellos mismos.

Frecuentemente se suscitaron situaciones espontáneas en las que los niños ponían de manifiesto sus diferentes ideas e hipótesis acerca de la escritura de sus nombres. El ejemplo transcripto a continuación refleja un intercambio entre dos niños de diferentes salas del Jardín de Infantes que se encuentran realizando una tarea común.

Observación nº 27:

	Virginia: (Escribe su nombre en etiquetas que adhiere a objetos de su pertenencia.)
¿Qué estás haciendo?	**Virginia:** Le escribo el nombre para que no se me pierdan...
	Agustín: ¡Ah! ¿Me escribís el mío? (Sonriente.) ¡Dale! Escribíme, ¿eh?
¿Podés ayudarlo, Virginia?	**Virginia:** Bueno... (Toma varios papelitos.) A... (escribe A), gus... (escribe U), tín... (escribe I. Queda AUI). A...gus...tín. ¡Listo! (Escribe varios cartelitos con igual escritura.)
	Agustín: (Al observar lo hecho por

	su compañera.) ¡No! ¡Así no, Virginia! Son pocas...
¿Qué pasa, Agustín?	**Agustín**: Puso muy pocas. "Agustín" tiene más.
	Virginia: Para mí va con esas...
Mostráme cómo lo leés.	**Virginia**: A (señala A), gus (señala U), tín (señala I). Va con tres.
¿A vos qué te parece?	**Agustín**: ¡No! Son muy pocas. Mi nombre tiene muchas.
	Virginia: Está bien, está bien... Si querés te pongo más. (Toma el papel y agrega letras VTR. Queda AUIVTR.) ¿Ahora te gusta?
	Agustín: (Sonríe.) Sí, ahora está bien.
	(Virginia agrega las mismas tres letras VTR a los restantes carteles.)

Meses más tarde, el mismo niño protagoniza otra situación espontánea que evidencia una evolución en su hipótesis acerca de la escritura del nombre propio.

Observación nº 28:

	Agustín: (Escribe AGUSTÍN al lado de su dibujo. Al finalizar se queda observando lo hecho.) Seño...
¿Qué te pasa, Agustín?	**Agustín:** Mirá, fijáte. (Se lo ve turbado.) Yo digo "¡A-gus-tín-!" ¡Mirá! (Muestra tres dedos.) A-gus-tín. ¡Con tres!
A ver, explicáme cómo es...	**Agustín**: ¡Son tres! Y mirá todas las que tiene... (señala su nombre escrito.) Acá dice "Agustín", ¿no?
Sí, dice "Agustín".	**Agustín**: (Preocupado, con el ceño fruncido. Repite su nombre varias veces en voz baja.) A-gus-tín... A-gus-tín... ¡Bah! ¡Yo pongo así y listo! (Borra las últimas tres letras de su nombre. Queda AGUS).
¿Qué dice ahora?	**Agustín**: Mi hermana me dijo que hasta acá dice "Agus". ¡Pongo Agus y listo!

A partir del trabajo con el nombre propio los niños asimilaron valiosas informaciones sobre el lenguaje escrito. Así, por ejemplo, en algunos casos las escrituras espontáneas se poblaron con formas de letras reconocibles, y en otras se llegó a una identificación de ellas, ya sea a partir de una relación de pertenencia ("es la de Sebastián") o del descubrimiento de sus nombres y/o valores sonoros convencionales ("la pe de Paola"). Las escrituras de los nombres propios se constituyeron en una fuente de datos a la que los niños recurrieron espontáneamente cuando deseaban obtener alguna información necesaria.

A continuación transcribimos un fragmento de una clase de primer grado, en la que los niños realizaban el análisis de las partes de diferentes nombres propios.

Observación nº 29:

¿Qué otro nene tiene un nombre que comience como "Matías"? Bueno, entonces pensamos uno nosotros... ¿a quién se le ocurre alguno?
Paola dice "Marianela", ¿empieza igual que "Matías"?

Varios: No hay...

Paola: ¡Marianela!

Todos: ¡Sí! Sí... con "ma" empieza.

Vamos a escribirlo entonces... (Toma el cartel donde está escrito MATÍAS y lo pega en el pizarrón.) Si comienza igual que "Matías", ¿cuál tengo que escribir primero?

Gerardo: ¡La de "Matías"!
Federico: La de "mamá".
Mario: Maaa,maaa... con "a" empieza, poné la "a".
Paola: (Dirigiéndose a Mario.) ¿Atías, nene, atías? Es **Ma**tías (reforzando el sonido de la sílaba inicial), **Ma**tías con "Ma".
Mario: (Dubitativo, repite en voz baja.) Aaa, maaa, aaaa, maaa...

(Señalando el cartel de MATÍAS.) ¿Con cuál empieza, con ésta (señala M) o con ésta (señala A inicial)?

Jimena: Con la primera.
Cecilia: Con "eme".
Juan Pablo: Con la "ma".
Roberto: La de "Matías".
(El resto del grupo sigue pensando, algunos como Mario, visiblemente preocupado.)

(Escribe M.) Ya está la primera. ¿Cuántas faltarán? ¿Cuántas letras lleva "Marianela"?

Varios: (Cuentan con los dedos.) Ma-ria-ne-la... cuatro. ¡Cuatro!
Nicolás: ¡No! Ma-ri-a-ne-la, cinco, ¿no ven? (Muestra los dedos. Varios compañeros lo apoyan.)
Vanesa: Ni cuatro, ni cinco, nueve. ¡Son nueve! (Suspira y dirige una sonrisa a su maestra.)

Unos dicen que lleva cuatro, otros cinco, y Vanesa nueve...
¿Por qué?

Jimena Si dice Vanesa, son nueve.
Jimena: Ella sabe. (Se refiere a que sabe escribir convencionalmente.)
Gerardo: ...No sé...

Y vos, Gerardo, ¿qué pensás? ¿Cómo podrías hacer para saber?

Gerardo: Y... Si lo pongo (refiriéndose a que si lo escribe se daría cuenta de cuántas letras necesita).

Bueno, lo voy a escribir yo. Fíjense. (Escribe M.) Ya puse ésta. ¿Qué podrá decir hasta aquí?
¿Y ahora? (Agrega A. Queda MA.)

Todos: ¡Ma!
Varios: ¡Mariá!

¿Si pongo ésta? (Agrega R. Queda MAR.)

Varios: ¡Ma-ria-né!
(Un grupo de niños permanece callado, pero ante las exclamaciones de la mayoría no emite opinión. Vanesa continúa suspirando y haciendo gestos de desacuerdo. Varios niños dirigen sus miradas a Vanesa buscando su aprobación o desacuerdo.)

¿Y con ésta? (Agrega I. Queda MARI.)
Entonces, ¿ya está?

Varios: ¡Ma-ria-ne-la!
Varios: ¡Sí!
Vanesa: No dice "Marianela", dice "Mari". (Pasa al pizarrón y señala.) "M" (señala M) "a" (señala A), "r" (señala R), "i" (señala I). Dice "Mari".
Matías: ¡Nena! (Dirigiéndose a Vanesa.) ¡No va así! (Corre al pizarrón y señala.) "Ma" (señala M), "ria" (señala A), "ne" (señala R), "la" (señala I).
(La mayoría de los niños vuelve a contar con los dedos las sílabas.)

Vamos a pensar una cosa (se coloca delante del pizarrón tapando la escritura MARI.) ¿Con qué termina "Marianela"?
¿Están todos de acuerdo?
(Se aparta del pizarrón y deja ver la escritura.) Y entonces, ¿podrá decir "Marianela"?

Todos: ¡Con "a"!
Todos: ¡Sí!

Todos: No... (algunos rostros están visiblemente preocupados).
José: Entonces, ¿qué dice? (Gritando.)

(Deja la escritura MARI y agrega MARIANELA y MARIA.) En una de éstas dice "Marianela", en otra "Mari" y en otra "María". ¿Cuál será la que dice "Marianela"?

Sebastián: ¡Qué viva, si todas empiezan igual!
Celeste: (En voz baja.) Pero no son iguales.

Vamos a ver, ¿con cuál dijimos que terminaba "Marianela"?
Entonces, ¿en cuál dice "Marianela"?

Todos: ¡Con "a"!

(Varios niños se paran a la vez y se dirigen al pizarrón señalando la palabra correcta.)
(Nuevamente se generaliza la discusión.)

Bueno, entonces, a ver, ¿quién quiere pasar y mostrarnos cómo dice "Marianela"?

Varios: ¡Yo!

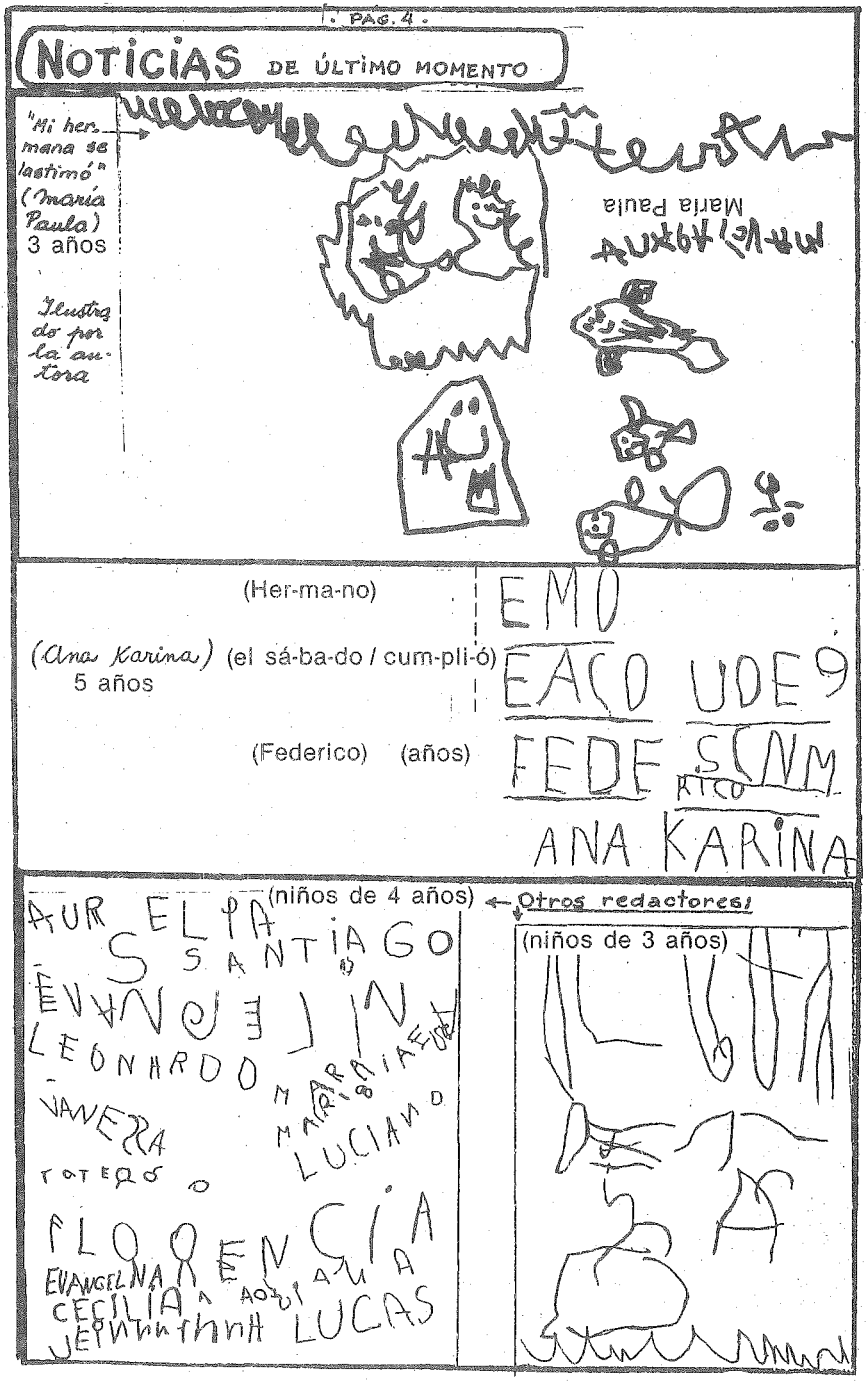
Pasan varios niños al pizarrón realizando diferentes señalamientos de la palabra MARIANELA. Se generaliza la discusión al confrontarse las diferentes interpretaciones, concluyendo que dice "Marianela" en la escritura correcta en función de diversos argumentos (termina con "a", es la más larga, etcétera). Sin embargo encuentran serias dificultades para interpretar esta palabra a partir de sus letras (a pesar de la información que brindan unos pocos niños que ya realizan algún análisis fonético). Así, un grupo se traslada al pizarrón y ensaya varias interpretaciones que intentan dar cuenta de todas las partes de manera coherente.

En síntesis, se podrá apreciar a través de estos ejemplos la variedad de situaciones que brinda el trabajo con el nombre propio, no sólo por la posibilidad de aportar valiosas informaciones, sino por constituir una tarea sumamente motivadora para los niños.

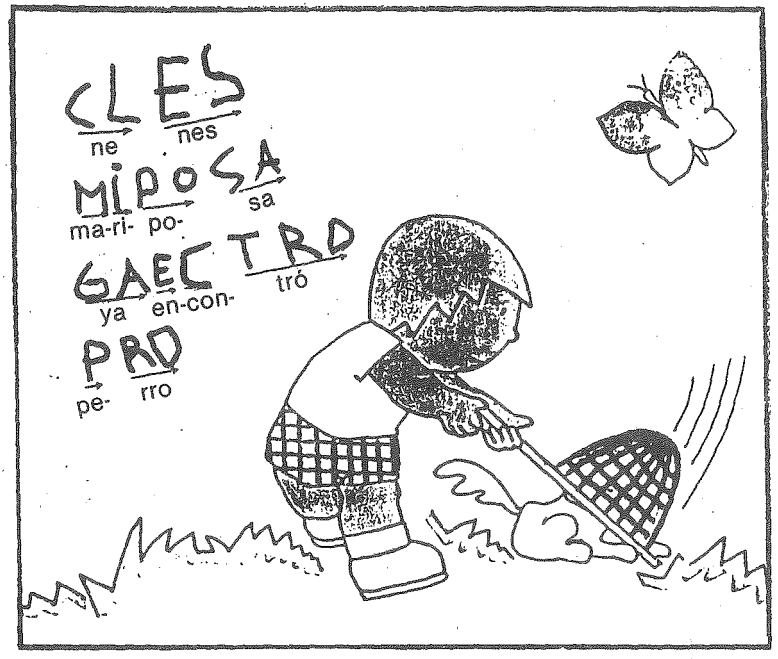
En este capítulo hemos intentado exponer algunas de las actividades de lectura y escritura que pueden llevarse a cabo con niños que aún no saben leer y escribir de manera convencional. A partir de los ejemplos transcriptos, el lector podrá advertir cómo los niños manifiestan su lógica y sus ideas. Esto permite al docente entablar con ellos diálogos fructíferos, evitando las alocuciones sin destinatario que pueden escucharse en las aulas cuando ignoramos el pensamiento de nuestros alumnos.

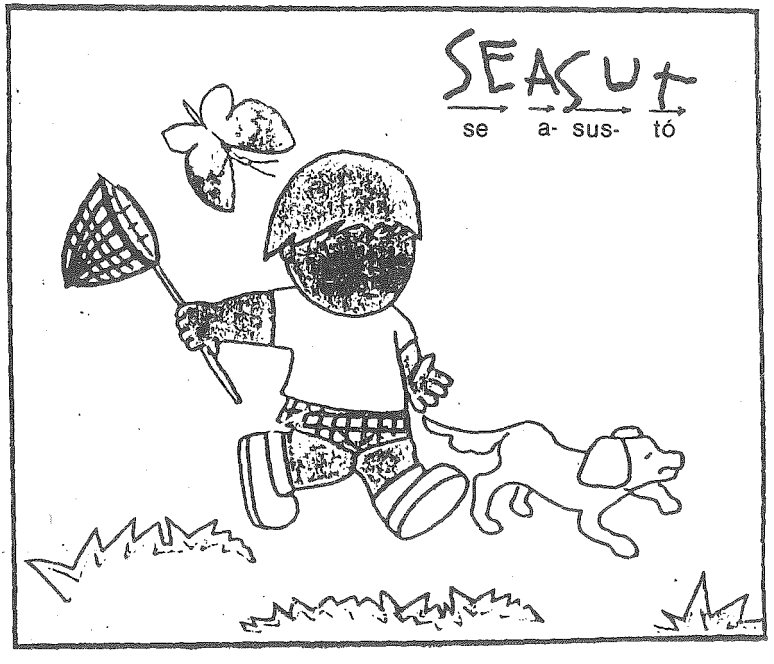
A continuación transcribiremos algunas escrituras de los niños de Jardín v de primer grado.

PERIÓDICO: Página confeccionada por niños de la salas de 3, 4 y 5 años.



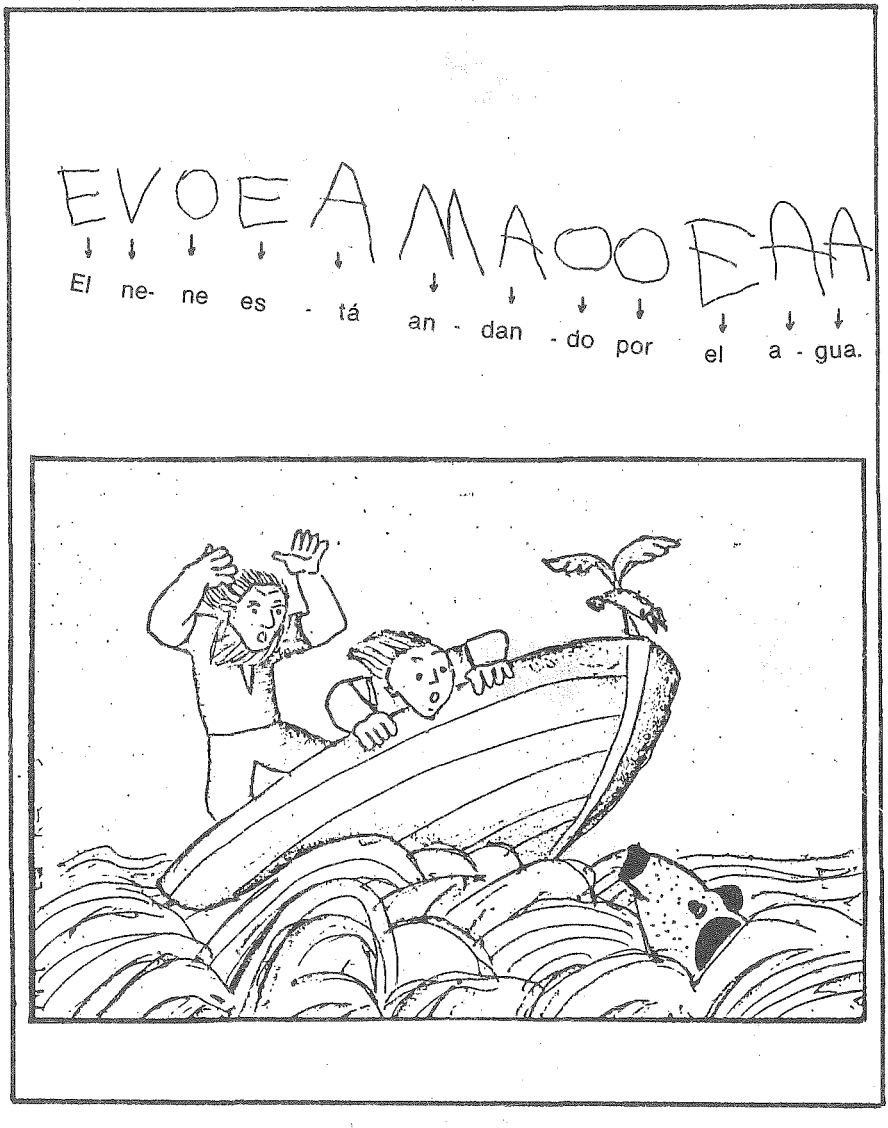
PÁGINAS DE UN CUENTO
Autores: Emanuel - Adrián - Sergio (5 años).



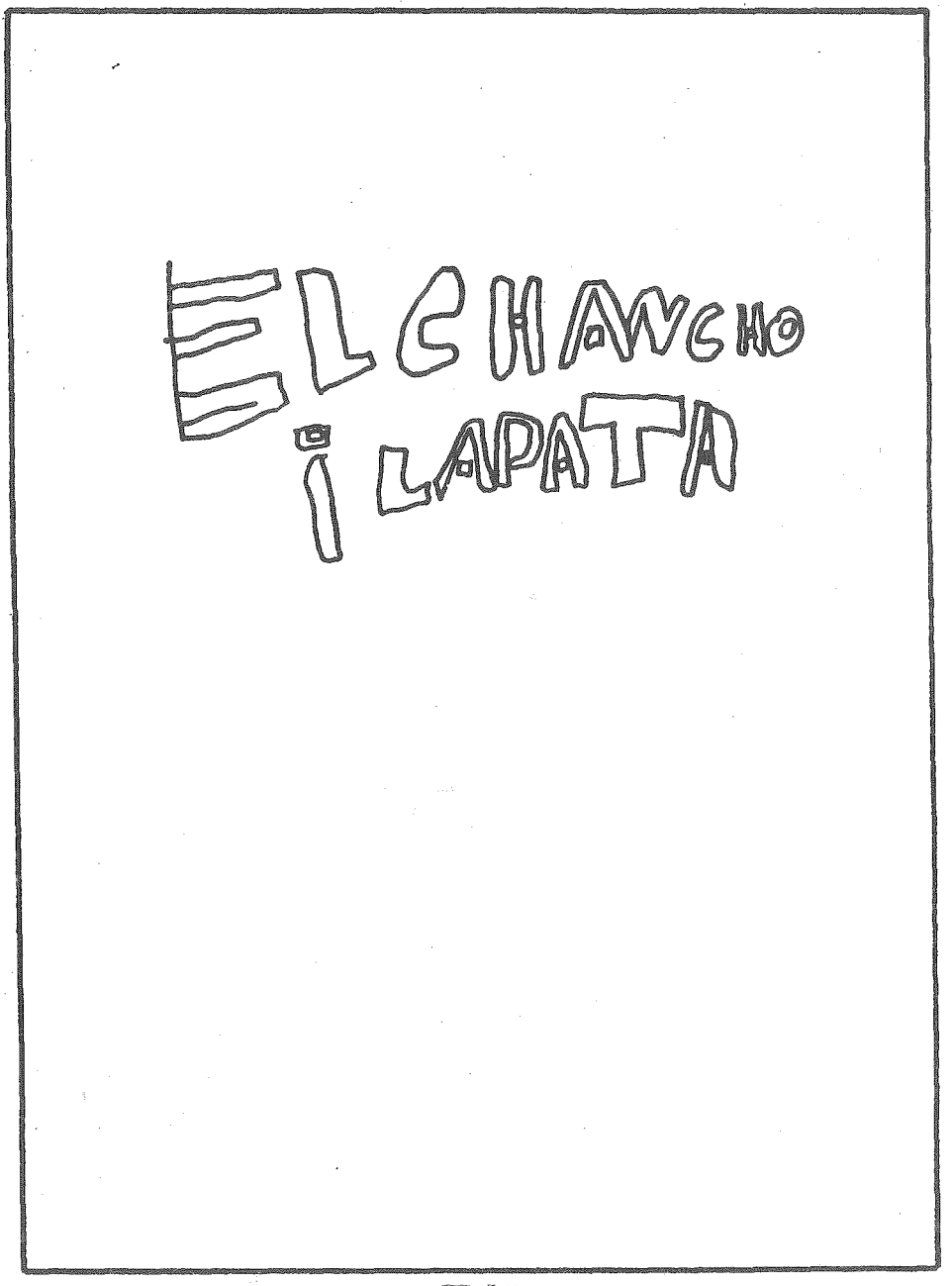


Estas producciones corresponden a la Observación nº 11.

PÁGINA DE UN LIBRO DE CUENTOS
Autoras: Natalia A. - Cecilia - Natalia G. (5 años).



CUENTO
Autora: Natalia (5 años).



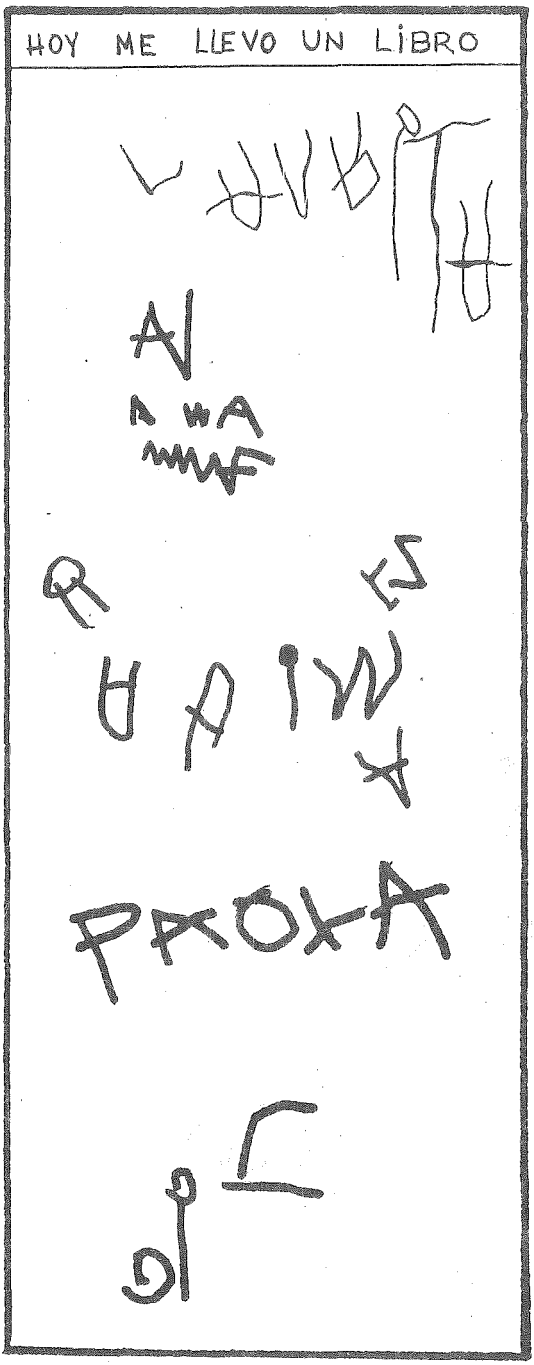
BIBLIOTECA UIS

ABIAUNA VEZ UNCHANCHITO
QUELEIBAALLEVAR
UNRREGALODADONIAPATA
ENTONCEZZEENCON
TROCONUNBURO

("Había una vez un chanchito que le iba a llevar un regalo a Doña Pata. Entonces se encontró con un burro y le dijo:
—Querés acompañarme a llevarle el regalo a Doña Pata?
—Sí, cómo no —dijo el burro.
—Bueno, vamos —dijo el chancho.
Caminaban y se encontraron con un conejo, y el chancho le dijo:

—¿Querés acompañarme?
—Sí.
—Bueno, vamos.
Y fueron a la casa de Doña Pata. ¡Pum! ¡Pum!
—¡Hola, Doña Pata!
—¡Qué lindo el perfume!".)

REGISTRO DE PRÉSTAMO DE LIBROS



Laurita

Víctor

Mariana

Paola

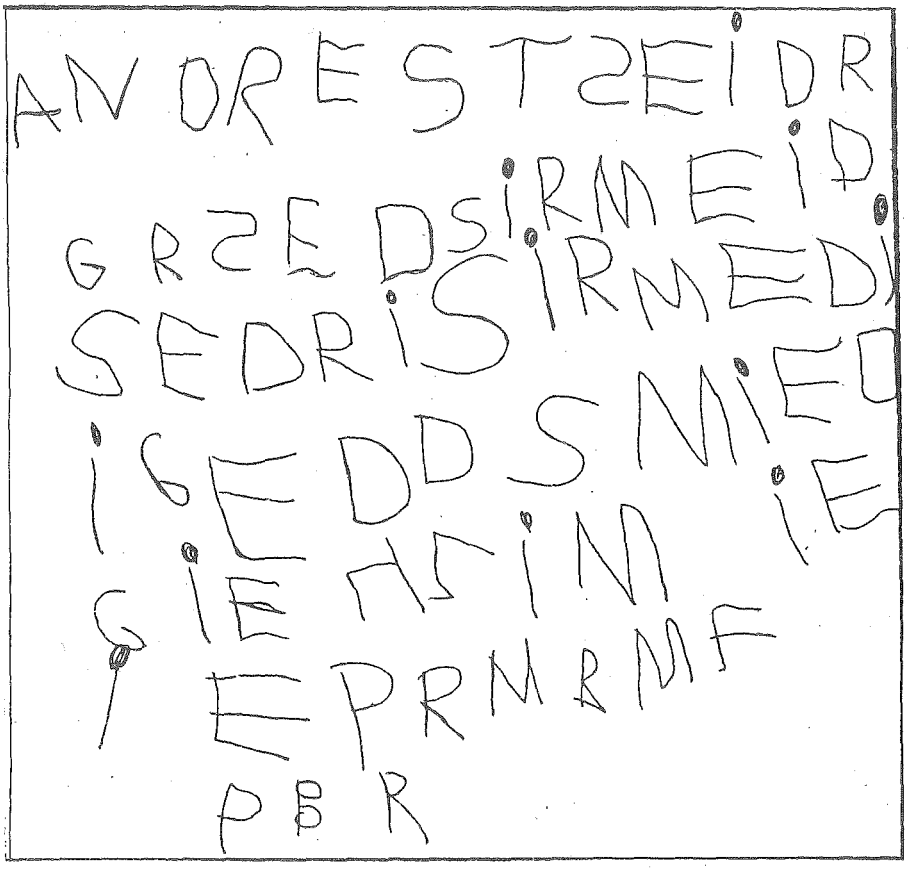
Julito

Copia del nombre propio por los niños de 3 años.

CARTA
Autor: Andrés (5 años).

Carta a su maestra enferma:

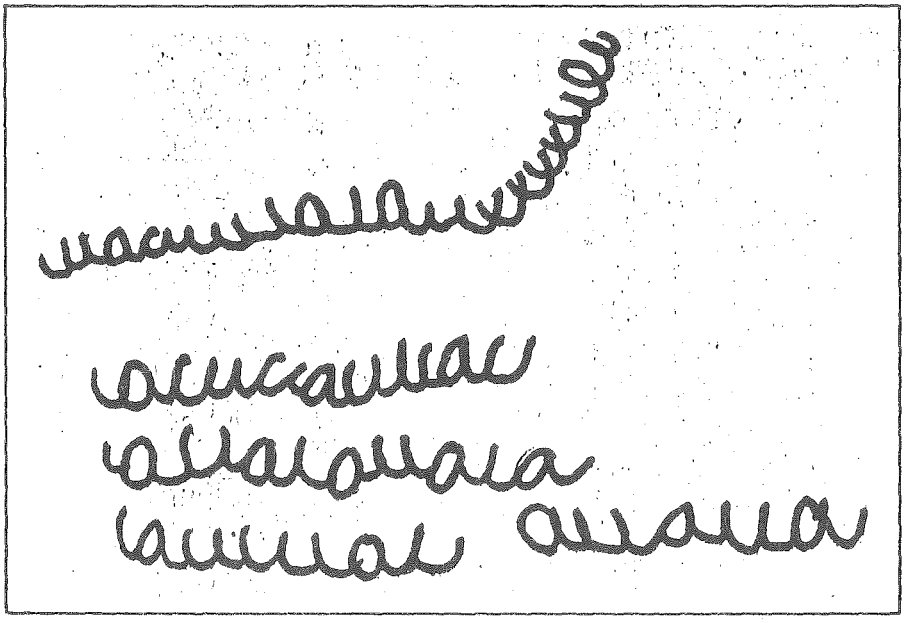
"Andrés Teresita.
Teresita: te quiero mucho,
saludo a tu novio,
te mando un beso grande.
Teresita quiero que vengas
al Jardín.
Chau."



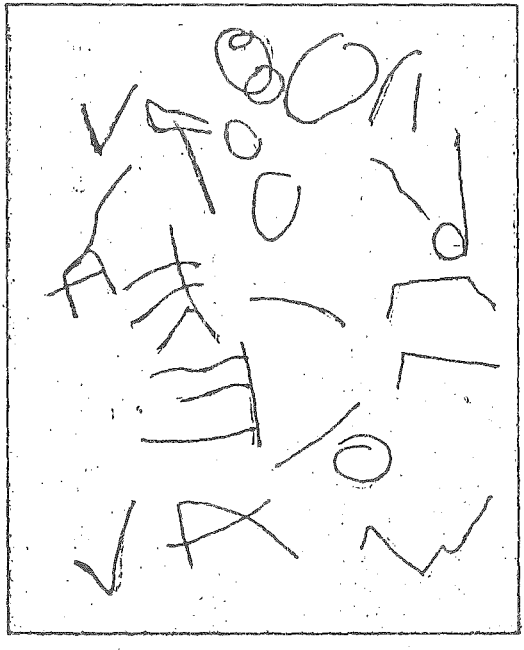
BIBLIOTECA UIS

TARJETAS DE INVITACIÓN

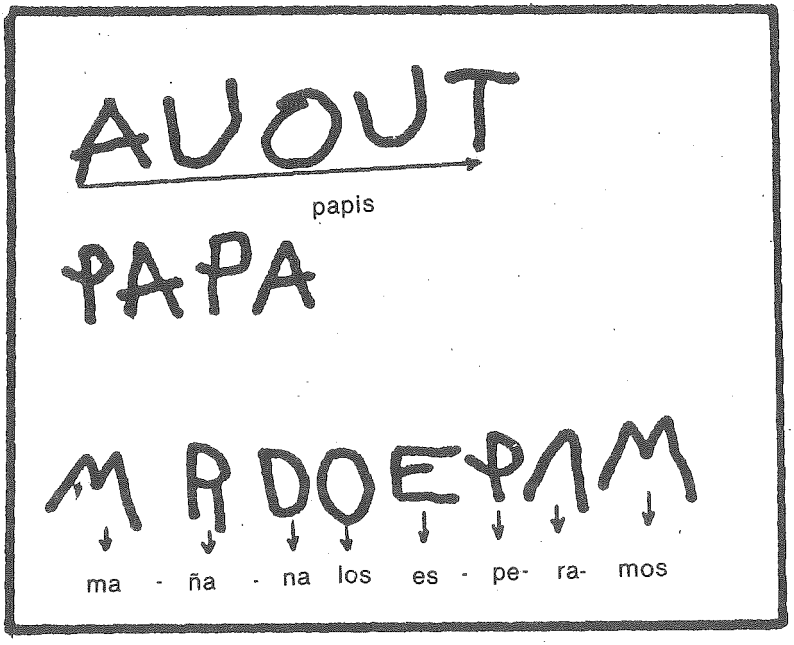
a) Dirigida a la familia para escuchar la orquesta formada con instrumentos inventados por los niños de las tres secciones.



Verónica
(4 años)



Jimena
(3 años)



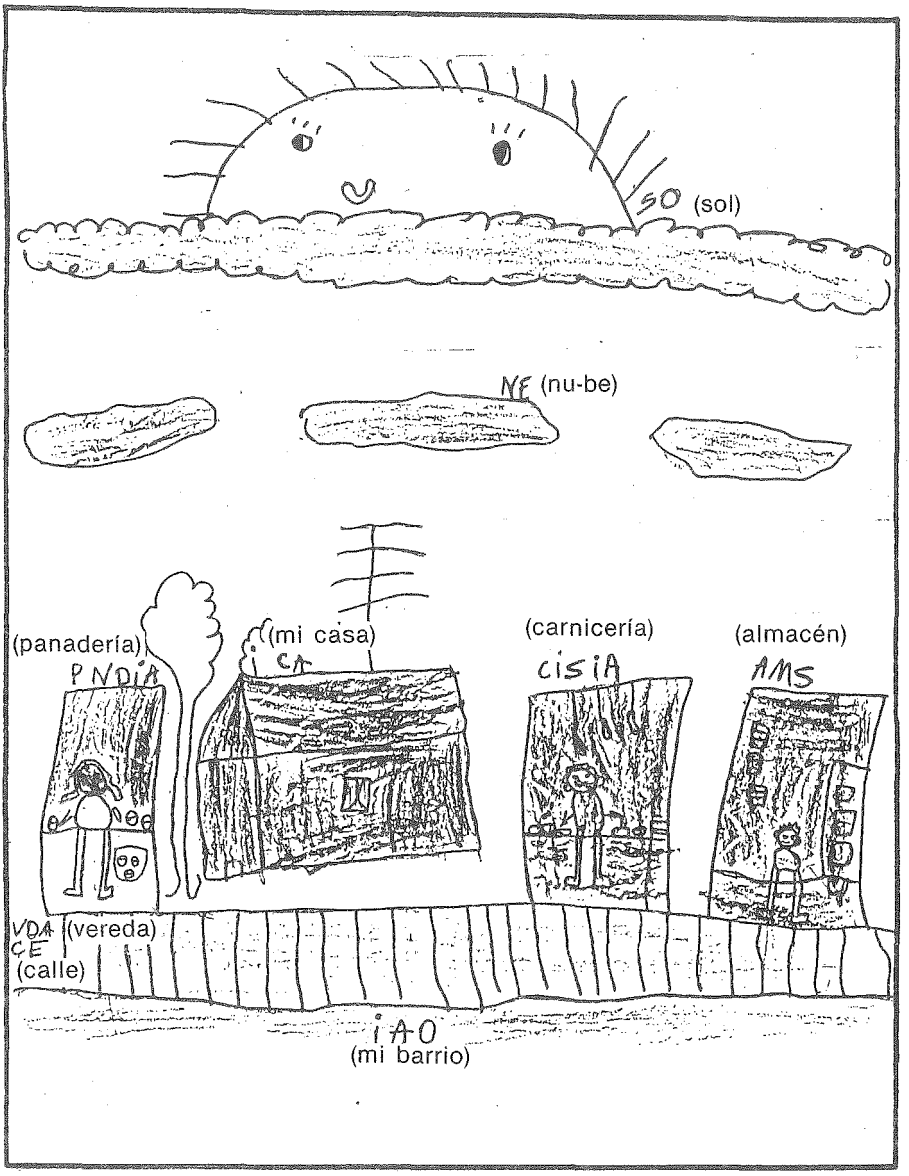
Gabriel
(5 años)

b) Para el Día de la Familia (niños de 5 años).

("Mamá, papá, abuelo, abuela. Te quiero mucho. Gisela.").

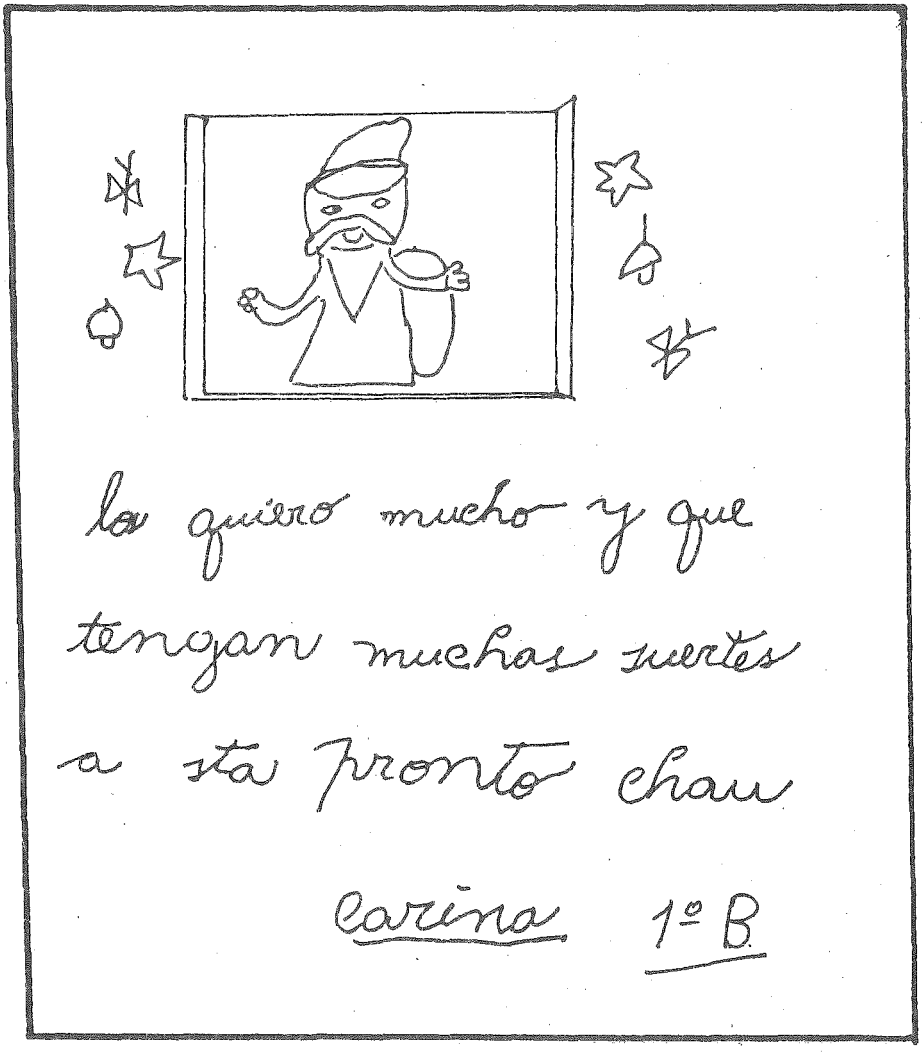
("Familia: te quiero mucho. Patricio" (5 años). La escritura fue realizada de derecha a izquierda.)

REPRESENTACIÓN GRÁFICA "MI BARRIO"
Autor: Sebastián (primer grado).

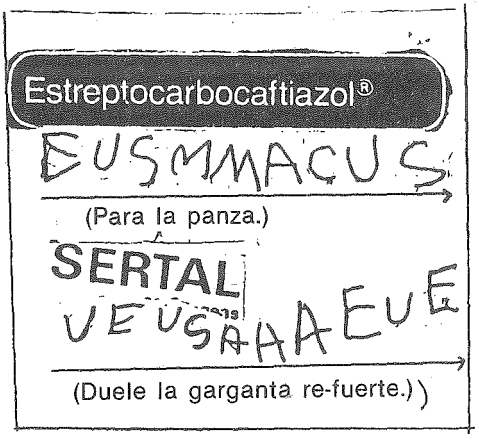


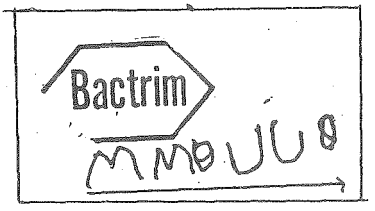
BIBLIOTECA UIS

TARJETA DE SALUTACIÓN
Autor: Carina (primer grado).

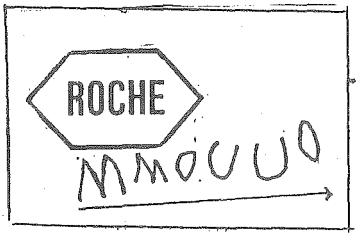


ETIQUETAS DE MEDICAMENTOS
Autores: niños de primer grado.

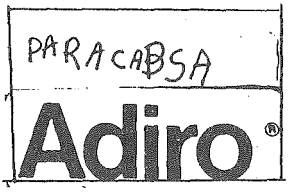


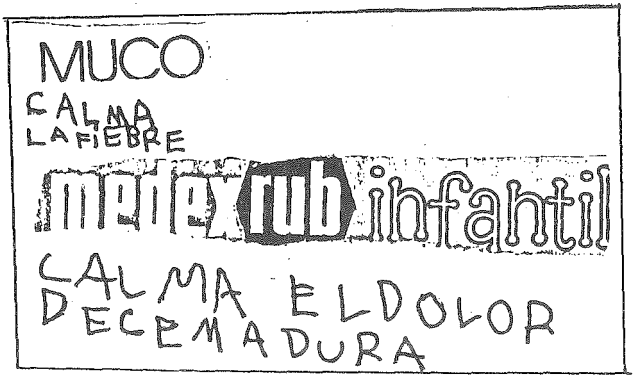


(Para las anginas.)



(Para las anginas.)





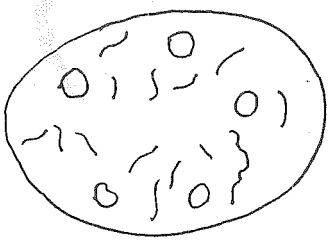
RECETAS DE ALIMENTOS
Autores: Federico, Carolina, Valeria y Luciano (primer grado).

HUEBO FRITO
SECONPRA UNHUEBO
SE PONE ASEYTE ENLASARTEN
SEPONE A FREIR SESACA YCE CIRBE
ENUN PALATO

FEDERICO
CAROLINA
VALERIA
LUCIANO

RECETAS DE ALIMENTOS
Autores: Julieta, Carina, Gerardo y Matías (primer grado).

FUTiYA CON CEMA
SE COPA CEMA DE LEHE SE LE AREGA
ASUCAR SEVATA ASI SE ASE LA CEMA
HATILLI CUADO LA GAMOS LAS FUTILLA
LAS PONEMOS EN KOPAS Y ARIGUA LE
PONEMOS LA CREMA SE SIRVE FIRIO

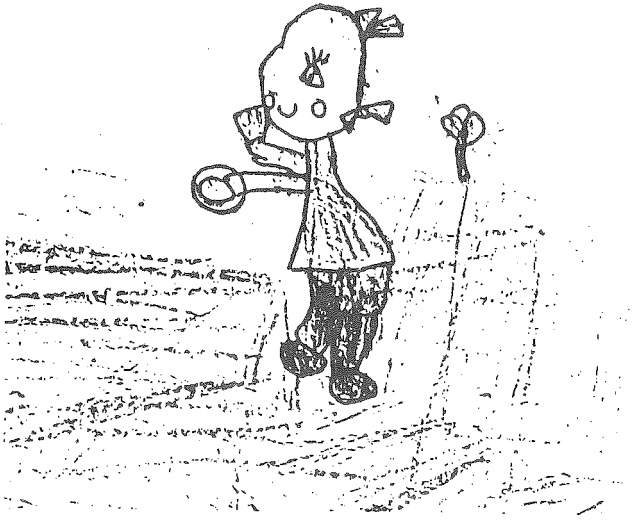


JULIETA
carina
GERARDO
MATIÁS

ETIQUETAS
Autores: Gervasio, Luciano y Natalia (primer grado).

RELATO A PARTIR DE UNA IMAGEN
Autor: Betiana (primer grado).

la nena se fue de campin
y se yevo la ketera con mucho
te y torta y sanguches mositos
mayonesa queso jamon
jugo leche y por ultimo
la muneca le dide desena
y jugo mucho mucho
asta que se canso de jugar
los munilcos y se fue
a su cosa



Capítulo IV
Situaciones didácticas desarrolladas en segundo y tercer grado

Un niño que escribe alfabéticamente ha descubierto dos leyes fundamentales que organizan nuestro sistema de escritura: la correspondencia sonora y el valor sonoro convencional de las letras. Esto significa comprender que existe cierta relación convencionalmente establecida entre fonemas y grafemas. Este nivel de conceptualización es un punto crucial en el proceso de comprensión del sistema de escritura. Demuestra el asombroso esfuerzo que el niño ha realizado por transformar sus primitivas "líneas onduladas" o "marcas alineadas" en un sistema donde puede plasmar significados que ya serán comprendidos por otros.

Pero si bien esta escritura alfabética es un punto de llegada en relación con los sistemas que previamente organizan los niños, es, al mismo tiempo, un momento más en el proceso. Aún es necesario comprender muchas otras cuestiones y reorganizar nuevamente un conjunto coherente.

Es preciso entender, entre otras cosas, que existen:

—Numerosas excepciones a la regla un fonema - un grafema, tales como fonemas representados por letras que se duplican (ll) o por dos letras que aisladas suenan diferentes o no suenan (ch), grafemas cuyo sonido varía según su posición en la palabra (c-g) y fonemas que, en nuestra variedad dialectal del castellano, suenan igual pero deben ser representados por marcas diferentes (b-v; c-s-z).

—Separaciones entre palabras que no aparecen en el continuo hablado.

—Signos de puntuación.

—Uso de acentos.

—Uso de mayúsculas.

Como el lector advertirá, se trata de complejas convenciones que el alumno deberá interpretar y emplear en contextos específicos de escritura, adecuándolas a las diferentes modalidades de los mensajes.

La utilización de una convención surge como necesidad de plasmar un significado que se desea transmitir. Justamente, la necesidad de comunicar adecuadamente es lo que guía la superación de los errores que momentáneamente presenta el uso inadecuado de las convenciones.

Nuestro trabajo con grupos de niños que ya escribían de manera alfabética tendió a lograr la producción de textos adecuados a la modalidad del mensaje y que se accediera a la lectura por placer estético o necesidad de obtener información.

Para vehiculizar estos objetivos propusimos inventar mensajes escritos y enriquecerlos con la lectura y el análisis de otros textos, intentando en todo momento promover la reflexión acerca del uso de ciertas convenciones que posibilitan una expresión y una interpretación más adecuadas.

1. ¿Qué actividades propusimos?

Las actividades no diferencian una propuesta didáctica de otra; una misma actividad puede emplearse en diferentes propuestas y diferentes actividades pueden emplearse en una misma propuesta. Por ello, hemos incluido numerosos registros de clases. Aspiramos a que ejemplifiquen la dinámica del aula, es decir, el modo de relacionarse los niños entre sí, con el docente, y ambos con los textos.

Las situaciones pedagógicas consistieron en poner a los niños en contacto con la lengua escrita a través de **interpretar y producir textos**, es decir, escrituras significativas.

Nos propusimos situaciones abiertas y reales de lectura y escritura. Lectura literaria de textos tal cual los presenta el autor. Lectura informativa con el objeto de obtener datos específicos. En todos los casos, sin libro de lectura sino con una gran variedad de portadores de texto. Los mismos portadores que los niños empleaban para leer y analizar eran los que recreaban en las situaciones de escritura espontánea. Es decir, escribieron cuentos, historietas, etiquetas, cartas, propagandas, diarios, noticias, adivinanzas, coplas...

La frase "escrituras significativas" hace referencia a aquellas que se emplean fuera de la escuela, es decir, los textos socialmente utilizados. Una serie de oraciones para completar con palabras que llevan "q" no es un texto. Es sólo un ejercicio escolar que no es sistemático ni predominantemente empleado en esta propuesta. No significa que jamás hayamos realizado un ejercicio escolar o "que no se deba" realizar. Como se verá, todo depende de cómo se lo utilice; pero no constituye la actividad predominante.

Estas situaciones reales eran al mismo tiempo complejas, sin graduar ni aislar dificultades, donde aparecían uno o varios problemas por resolver. No esperamos que determinados aspectos estuviesen "aprendidos" para pasar a tratar otros más complejos o diferentes.

En ningún momento limitamos el lenguaje oral o escrito, tanto del docente como de los alumnos, a ciertas expresiones (letras, frases, oraciones o párrafos) aprendidas. Siempre trabajamos diciendo, interpretando, leyendo y escribiendo todo lo que se deseaba o necesitaba decir, interpretar, leer o escribir.

Se deduce que esta modalidad de trabajo, lejos de evitar el error, favorece su aparición. Consideramos que una lectura y una escritura adecuadas es un estado terminal, al que no es posible arribar más que por aproximaciones sucesivas a través de la superación de los errores.

Partimos de un planteo de trabajo simultáneo con los aspectos de la lengua escrita sujetos a acuerdo entre sus usuarios (convencionales) y los aspectos expresivos sujetos a mayores variaciones.

A partir de la necesidad de hallar o plasmar un significado se abre la posibilidad de desarrollar situaciones donde el objetivo sea, o bien interpretar el texto (leer), o bien producirlo (escribir).

Con respecto a la organización de las planificaciones, nos guiamos por los mismos criterios que se exponen en el capítulo anterior.

Para nuestros niños las situaciones de producción consisten sencillamente en crear mensajes escritos, bajo sus diferentes modalidades que, en ocasiones, son incluidos en los diversos portadores que propongan recrear*.

Las situaciones de interpretación intentan desentrañar el significado de los mensajes escritos, favoreciendo la interacción que permita una aproximación cada vez más objetiva al texto.

* Al finalizar este capítulo incluimos una selección de algunas escrituras de los niños.

La interpretación puede partir de la lectura que el docente hace al niño o de la que el mismo niño realiza. En el último caso, la lectura puede desarrollarse en forma predominantemente oral o bien predominantemente silenciosa.

Las situaciones ligadas al desarrollo de los aspectos convencionales pueden surgir "ocasionalmente" de las mismas situaciones de interpretación o producción, o bien ser intencionalmente planteadas para reflexionar sobre algún aspecto recortado.

El planteo unitario expresión-convención no pretende surgir como una concepción totalmente novedosa. Varios lineamientos teóricos y algunas propuestas curriculares explicitan de una u otra manera la necesidad de unificar todos los aspectos del lenguaje escrito. Pero estos intentos generalmente se han insertado en una didáctica basada en la graduación y repetición del estímulo, la sanción del error y la fijación de las respuestas correctas. Necesariamente, esta concepción no otorga ninguna importancia a suprimir o disminuir la distancia que separa al uso del lenguaje escrito dentro y fuera de la escuela.

En estos casos, la pretendida unidad entre aspectos convencionales y expresivos queda regularmente reducida a: 1. Una serie de ejercicios para trabajar la expresión, que desembocan en ensayos de composición y, 2. Una serie de ejercicios para fijar conocimientos sobre las convenciones que se espera que los niños empleen al leer o escribir. Nuestra propuesta aspira a superar esta limitación.

Pensamos que la mejor manera de acceder a una comprensión más ajustada de esta propuesta es verla en funcionamiento. Por esta razón, en los puntos siguientes transcribiremos algunas situaciones de lectura y escritura registradas en las aulas de segundo y tercer grado.

a) Situaciones de interpretación de textos

Estas situaciones tienen por objeto obtener información de los textos o disfrutar de su lectura. En consecuencia, las situaciones de lectura tienen objetivos reales: leer para hallar una información específica, leer para dramatizar, leer instrucciones para saber hacer un modelo de avión... Esto no impide que, en ocasiones, utilicemos textos tomados de los libros "de lectura", siempre que el trozo sea valioso desde el punto de vista literario y respete un lenguaje natural (sin artificios por limitación de palabras o frases no aprendidas).

La mayor parte del material se relaciona con la temática de la unidad desarrollada. Otros textos son de aparición ocasional: una propaganda para el circo que se instaló en el barrio, una invitación de la Asociación Cooperadora para el próximo festival... Obviamente, ningún libro de "lectura" puede prever esta programación.

Como se señaló en el Capítulo III, en nuestra experiencia no hemos utilizado un libro "de lectura". Consideramos que todos los portadores de texto son elementos de lectura y es importante que los niños interactúen con la mayor variedad posible. El conocimiento del soporte material del mensaje (si se trata de un cuento, una revista, un diario, un recetario,...) otorga al lector información muy valiosa para coordinar con aquellas que el texto en sí mismo proporciona y permite desarrollar anticipaciones que facilitan la lectura.

Los alumnos coleccionaban todos los trozos leídos y los incluían en un cuaderno al que denominaban "cuaderno de lectura" y que reemplazaba al tradicional libro, tanto para la escuela como para la familia. Los textos no presentaban ningún tipo de graduación, ni por el número de letras empleadas, ni por la complejidad del significado. En algunos casos el material era muy sencillo: una adivinanza, una copla, un titular de un diario, una lista de

compras o precios... Pero si los niños de segundo o tercer grado deseaban saber "cómo se cultiva el arroz" o "por qué el Sol es una estrella", y esa información sólo se hallaba en una enciclopedia destinada tradicionalmente a grados superiores, se tomaba ese texto, tal cual aparecía (sin "adaptaciones" o "simplificaciones").

Necesariamente, el principio de no graduación tiene como consecuencia que el significado construido por los niños no siempre coincide con aquel que encontraría un adulto. Si el texto está alejado de sus experiencias vitales, es probable que los niños obtengan interpretaciones más o menos divergentes de las que lograría un adulto (D. Lerner, 1986).

Hemos aceptado estas interpretaciones sin ejercer juicios de valor. Es decir, el docente no tiene obligación de expresar "está bien" o "está mal" en todos los casos. Procuramos auspiciar situaciones que permitan confrontar los significados obtenidos, solicitando a los niños que busquen en el texto las frases o palabras que justifiquen cada afirmación. Muchas veces, las discusiones grupales desembocan en acuerdos generales iguales o muy cercanos a las conclusiones de los adultos. Pero en ocasiones, o bien no se obtiene acuerdo, o bien todos los niños entienden algo muy diferente de lo que entiende el docente. Cabe señalar que estos significados divergentes no sólo se dan cuando el niño lee, porque "lee mal", sino también cuando el docente lee, que obviamente "lee bien".

Cualquiera que sea el resultado, hemos favorecido la superación de significados "subjetivos" en dirección a una mayor "objetividad". Es decir, hemos respetado una progresiva construcción de significados.

Al respecto, creemos ilustrativa la siguiente observación, registrada en tercer grado.

Observación n° 30:

Los niños han realizado la lectura silenciosa de un trozo referido a la unidad desarrollada. Éste consiste en un diálogo entre los miembros de una familia. La actividad está inscripta en una dramatización: la representación de lo leído.

Texto:
"—¡Chicos, chicos! Vengan —dice la mamá.
—Te juego que tenemos que poner la mesa. Vamos.
—¡Moni, llevá las galletas! ¡Raulito, dame el queso rallado!
—¡Mami, mami! ¡Se vuelca el agua de la olla!
—¡Huy! Los ravioles están listos. Llamen a papá.
—¡Hum! ¡Qué olor a quemado! —dice el papá.
—¡Mi estofado de pollo!
Papi lo saca del fuego. Mami sirve los platos. Todos, en silencio, empezamos a comer. Nos miramos de reojo".

Concluida la lectura se desarrolla el siguiente diálogo:

¿Sobre qué trata la lectura?

Fernando: Sobre comidas.
Mauro: Un picnic.

¿Dónde dice que es un picnic?

(Todos buscan en silencio.)
Eduardo: En ningún lado...

BIBLIOTECA UIS

(A Mauro.): ¿Por qué te pareció que era un picnic?

(Mauro mira a la docente, luego al texto y finalmente no contesta.)
Martín: Porque está la olla.
Fernanda: Es en la casa...

¿Dónde dice que es en la casa?

(Todos buscan en silencio.)
Luciana: No dice...
Noellia: Porque está el papá...

¿El papá no puede estar en otro lado, no en la casa?

Pedro: Es en la casa porque están haciendo ravioles.
Luciana: Y se cae el agua de la olla.
Sebastián: Tiene que ser en la casa...
Fernando: Ponen la mesa.
Mariano: Están haciendo la comida...
Noellia: La mamá está haciendo los ravioles y el papá está haciendo el pollo...
Ivana: O, si no, los prepara él y la mamá está haciendo la comida.

Ustedes, cuando se van de picnic ¿llevan ravióles para hacer?

Todos: ¡No!...

¿Por qué?

Ivana: Porque es mucho lío.
Matías: Porque está lleno de pasto.

¿Quiénes opinan que esto que relata la lectura sucedió en la casa?

(Levanta la mano la mayoría.)

¿Quiénes opinan que sucedió en un picnic?

(Levantan la mano cuatro alumnos y se entabla una discusión generalizada donde todos, al mismo tiempo, tratan de convencerse mutuamente.)

Por último, la docente interviene sugiriendo que ya que en el texto "no dice", es decir, no está explicitado el lugar, cada niño tiene derecho a sacar sus propias conclusiones y no es necesario que estén todos de acuerdo.

Esta observación pretende ilustrar cómo la docente puede conducir su grupo sin ejercer juicio de valor y no por ello dejar a sus niños librados a sus propias fuerzas. Ella crea un contexto de reflexión y análisis que seguramente no hubiese surgido espontáneamente. Esto no significa que ha planificado cada momento de este diálogo. Lo que sucedió fue que a partir de una pregunta inicial, el tema, surge una respuesta "lógica" (comidas) y una inesperada (el picnic). El hecho no previsto es lo que da pie para iniciar el debate y ya que no existe explicitación en el texto, cada niño tiende a pensar según sus propias experiencias vitales. Aquí, la interpretación del texto depende de las vivencias previas de cada sujeto: si alguna vez cocinó ravioles en un picnic o camping (o algo parecido), entonces el argumento de la minoría no le

parecerá ilógico.

Las situaciones de interpretación de textos que hemos desarrollado giran en torno de dos aspectos estrechamente relacionados: por un lado, el descubrimiento del contenido del mensaje y la discusión acerca de las variaciones en su interpretación y, por otro, la estructura de cada tipo de mensaje. En síntesis: qué dice el texto y cómo lo dice.

Veamos, inicialmente, este último aspecto:

Momentos destinados a la interpretación de la estructura del texto.

Partiendo de la lectura del docente o de los mismos niños, se analiza, lo más exhaustivamente posible, un texto real producido por otro (etiqueta, receta médica, recibo de luz, afiche de la calle...). Los recursos utilizados son los mismos que empleamos para niños más pequeños (ver Capítulo III). Lo que diferirá entre uno y otro grado será la profundidad del análisis, según el nivel de los niños.

Decimos que en estos momentos de interpretación nos centramos en "cómo dice el texto" porque tratamos de analizar aspectos tales como el léxico, la disposición espacial, el uso particular de ciertos signos, la especificación de lugares y tiempos, algunos rudimentos de análisis literario relativos a cada tipo de mensaje y su distinción con el resto. Por ejemplo, sabemos que expresiones tales como "había una vez..." o "la bruja malvada..." serán halladas regularmente en cuentos, mientras "el edificio sito en la intersección de las avenidas..." es lenguaje propio de diarios. Vemos que una propaganda o una etiqueta usan el espacio de manera muy diferente que una enciclopedia o un manual. Algunos textos poseen además un uso particular de la puntuación (aun respetando normas generales), tal el caso de los signos en obras de teatro (guión, dos puntos, paréntesis).

Asimismo, la manera de especificar (o no) lugares y tiempos, adjetivar (o no), usar rimas o no hacerlo, describir personajes, etcétera, son particulares de cada modalidad de mensaje y del portador que los incluye.

Tratamos de que los niños fueran familiarizándose con estos aspectos y lo hemos intentado desde muy pequeños. Los hechos nos han demostrado que, contrariamente a lo que suelen creer los adultos, los pequeños son capaces de inferir, diferenciar y explorar con gran soltura todas estas cuestiones en los textos y arribar a verdaderas conclusiones.

Nos parece interesante comentar una situación registrada en segundo grado.

Observación nº 31:

La maestra ha leído un cuento ("Lo que le pasó a Martín ") y el grupo lo ha reconstruido. Uno de los niños emplea la palabra "personaje", y la docente pregunta: "¿Qué es un personaje?".

Gervasio: Los que hicieron el cuento.
Soledad: Los que escribieron.
Julieta: ¡Los que escribieron, no! Los que actúan.

¿Quiénes son?

Darío: Martín, el zapatero, los amigos, la abuelita, el panadero, el almacenero, el tendero, el papá.

¿Todos los personajes son iguales o hay algunos más importantes?

Darío: Más importante es Martín.

¿Por qué?

Virginia: Porque es el dueño de la pelota.
Romina: Porque en todo el cuento actúa más.
Luciano: Porque es el que se nombra más.

Los personajes ¿son siempre personas? ¿Puede haber cosas, como la vereda o la pelota, que también sean personajes?

Leonardo: La vereda sí, porque pasaba siempre por la vereda.

¿Y la pelota?

Patricia: Sí, porque también actúa.

¿Actúa igual que Martín o que el zapatero?...
¿Les parece que también son personajes?

(Silencio.)

¿Quién cuenta?

Todos: ¡Sí!

Carina: Martín.
Carolina: El padre.

Yo les voy a leer un pedacito y ustedes me van a decir si les parece que es Martín el que cuenta. (Lee): "Martín no estaba contento ni un cachito así".

Carina: No es.

¿Cómo tendría que decir si fuese Martín el que cuenta?

Valeria: "Yo no estaba contento ni un cachito así".

Veamos si el que cuenta es el padre. Les leo: "Su papá le regaló..."

Darío: No, tendría que decir "yo le regalé".

¿A ver si es la pelota? "La pelota salió saltando con Martín detrás".

Luciano: No, sería "salí saltando con Martín detrás."

Entonces, ¿quién cuenta?

Valeria: Otro.

¿Qué otro?

Luciano: Otro que no está.
Martín: El que escribe.

La docente no explica cada categoría del análisis. Solicita su ubicación en la obra leída. El análisis de los elementos literarios forma parte de la interpretación general de textos y a veces incluye respuestas que no se corresponden con las que realizaría el adulto.

Este tipo de trabajo tiene por objeto facilitar las predicciones e inferencias que se realizan al leer y proporcionar informaciones necesarias sobre

cómo se escribe, que el niño utilizará cuando produzca sus propios mensajes. Este momento puede emplearse antes de una situación de escritura. Así, los niños utilizarán la información asimilable para escribir el mensaje de la manera más aproximada posible. Pero también se puede proponer la situación inversa: primero producir el texto según los esquemas disponibles y luego analizar un texto de un adulto. En este caso la situación da lugar a una comparación entre los elementos que el niño emplea espontáneamente, los que luego se analizarán en el texto del adulto.

Momentos destinados a la interpretación del contenido del texto

Acerca de la reflexión sobre el contenido del mensaje (es decir, "¿qué dice?"), podemos relatar algunas situaciones centradas en la lectura oral y otras en la lectura silenciosa.

En relación con la **lectura oral**, una de nuestras preocupaciones es la "pertinencia" de las situaciones en las que ella se desarrolla. Regularmente, nuestra escuela emplea la lectura oral en una seudocomunicación: leer para que el docente sepa cómo lee el niño. Por el contrario, una situación pertinente es aquella que realmente cumple una función de comunicación, y, en consecuencia, son las que se emplean fuera de la escuela.

Las situaciones que hasta el momento hemos desarrollado fueron las que se exponen a continuación.

Dramatización de diálogos provistos por el docente: consiste en "teatro leído" de textos dialogados, referidos a la unidad desarrollada. Los diálogos son textos sumamente ricos para ser leídos, dada la profusión de signos de entonación y puntuación. Una vez repartido el material, son los niños quienes deben acordar cuáles son los personajes, a quién va a representar cada uno, qué elemento exterior los va a identificar con el rol (máscara, bigote, delantal...) y cómo y con qué materiales van a crear ese elemento. Por último, cada equipo dramatiza el trozo leyendo, para el resto del grupo.

La misma situación puede desarrollarse a partir de diálogos producidos por los niños. Esta variación puede dar lugar a un trabajo muy rico durante la lectura oral, sobre todo cuando los niños leen lo escrito por otros compañeros o la maestra ejerce el rol de algún personaje, dando lugar a modificaciones en la puntuación y la entonación, ya que lo lee tal cual el texto está escrito. Esto no sucede si es el mismo niño quien lee su producción, ya que lo hace dándole la entonación y las pausas que existían en su intención, pero que no están marcadas en el texto.

Lectura de cuentos, historietas u otros materiales, a niños pequeños: una de las situaciones más naturales en las que un sujeto lee en voz alta es cuando lo hace para alguien que "no sabe leer", en el sentido convencional. Así, los niños de segundo o tercer grado pueden ser buenos relatores de cuentos para los más pequeños.

En equipos, lectura de instrucciones para realizar tareas manuales: cuando a un equipo de varios niños se le entrega un solo texto para realizar una tarea, alguno estará obligado a leer las instrucciones en voz alta para el resto.

Sobre este aspecto, consideramos que la siguiente situación, desarrollada en un tercer grado, resulta ilustrativa.

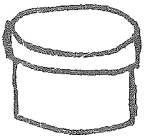
Observación n° 32:

Los niños realizan una experiencia relativa a los estados del agua. El texto es el siguiente: (Extraído de **Cómo hacer experimentos**, Plesa, España, 1975.)

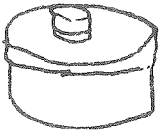
BIBLIOTECA UIS

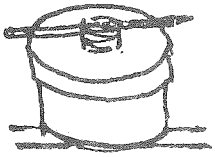
"Hielo duro"

1. Llenar hasta arriba un **tarro** con agua fría.
2. Taparlo. Apretar bien la **tapa**.



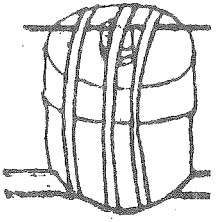
3. Coloca el tapón de una botella sobre la tapa.





4. Coloca dos lápices debajo del tarro y uno sobre el tapón de la botella.

5. Enrolla cinta autoadhesiva alrededor de los lápices.



6. Deja esto en el congelador hasta el otro día.
7. Luego observa qué sucedió.

El diálogo que se expone se registró en un equipo de cuatro niños. El día anterior habían leído el texto y analizado el material necesario, que para ese momento ya habían traído de sus casas.
Eduardo: ¿Qué hay que hacer?
Marcos: (Mira las instrucciones.) Ponerle agua...
Eduardo: ¿Y después?
Gastón: Después ponerle los lápices.
Marcos: ¿Dónde dice?
Gastón: (Lee.): "Taparlo. Apretar bien la tapa. Coloca el tapón de una botella sobre la tapa."
Gonzalo: Hay que poner dos abajo y uno arriba.
Eduardo: No dice.
Gastón: (Lee.): "Coloca el tapón de una botella sobre la tapa".
Marcos: ¿Después?
Eduardo: (Lee.): "Coloca dos lápices debajo del tarro y uno sobre el tapón de la botella."
Gonzalo: ¡¿Ves?! Dos abajo y uno arriba.
Marcos: (Lee.): "Coloca dos lápices debajo del tarro y uno sobre el tapón de la botella."

Los niños concluyen la tarea logrando construir el aparato previsto.

Aquí se observa cómo el hecho de repartir una copia para todo el grupo asegura el intercambio entre los miembros. A pesar de no haber indicado que era necesaria la lectura oral, los niños naturalmente la ejercen, porque necesitan comunicar la información.

Cuando desarrollamos **lectura en forma predominantemente silenciosa** la situación se centra en la discusión del significado. A partir del texto seleccionado, el docente orienta al grupo para que exponga y discuta lo entendido por cada uno y utilice algún medio de expresión para plasmar lo comprendido (exposición oral, dibujo, dramatización, escritura).

Estos momentos no son sucesivos. Si primero se discute en grupo y luego se expresa, será en la discusión donde aparecerán los significados más divergentes. Por el contrario, si se solicita directamente la expresión, la discusión tenderá a justificar lo producido por cada equipo y a modificarlo. La tarea no consiste en contar, dramatizar, dibujar o escribir solamente lo que se entendió, sino en hacerlo "exactamente" como "dice" el texto.

En ocasiones, cuando solicitábamos producciones gráficas sobre un mismo texto a los diferentes equipos, hemos podido observar que contenían algunos elementos similares y otros diferentes, que eran los que vehiculizaban la discusión. A veces, las diferencias se debían a la ambigüedad del texto, es decir, éste expresaba algo que podía ser representado de una u otra manera. En otros casos, las diferencias en la representación se debían a omisiones, agregados o distorsiones de lo que el texto decía. En cualquiera de los dos casos, la docente procuraba hacer girar la discusión en torno de las semejanzas y diferencias que presentaban las tareas de los equipos y en la búsqueda en el texto de frases que justificaran las posturas no coincidentes.

La situación anteriormente citada (lectura de instrucciones para realizar una tarea manual) puede ser empleada para lectura silenciosa. En este caso, cada niño posee su texto. La siguiente observación (tercer grado) ilustra una discusión grupal realizada antes de la construcción de un pluviómetro. La misma situación puede plantearse a la inversa: los niños directamente construyen el aparato propuesto por sus textos y luego son las diferencias producidas en las construcciones las que generan la discusión y búsqueda de justificaciones en el texto.

Observación n° 33:

Texto:

> **"Construcción de un pluviómetro"**
> Se necesitan: una botella
> un embudo
> una regla

1. Se coloca el embudo en el pico de la botella. (El diámetro de la botella debe ser igual al del embudo.)
2. Cuando llueve se deja llenar.
3. Se mide la lluvia caída.

Buscá en el diccionario: precipitaciones - pluviómetro.
Recortá noticias del diario donde informe acerca de las precipitaciones registradas en algún lugar.
Subrayá donde dice la cantidad de agua caída.

La maestra reparte a cada niño un ejemplar del texto. Cuando acaban de leerlo preguntan:

¿De qué habla? **Varios niños**: No entiendo nada...

¿Qué dice?

Ivana: Se trata de un diccionario.
Adrián: Y de una botella, y al embudo tenés que ponerlo en una botella.
Natalia: Y medirlo con una regla.

¿Qué es eso?

Cintia: Un experimento.

Un experimento ¿para qué?

Adrián: Para ver cuánta agua cae.
Noellia: Cuántos metros...
Luciana: Una regla no tiene un metro.
Ivana: Pero se necesita una regla, ¡nena!

¿Para qué?

Marcos: Para ver cuánta agua cayó.

Entonces ¿qué es lo que hay que construir?

Luciana: ¿Un plu-vió-metro? (Lee). ¿Qué es?

¿Cómo podemos hacer para saber?

Sebastián: Yo busco en el diccionario.

(La mayoría saca espontáneamente el diccionario e imita a Sebastián. Varios niños leen las definiciones halladas. Dada la complejidad de los enunciados estas definiciones no aportan mayor claridad. Finalmente concluyen: "es un tarro para la lluvia", "para los metros de lluvia".)

Esta observación ilustra una serie de dificultades que encuentran los niños para interpretar el texto. A diferencia del caso anterior, este trozo no posee ilustraciones, restando una importante fuente de informaciones. El aparato es totalmente desconocido por estos niños; no existe dentro de su repertorio de experiencias (aunque es sumamente sencillo). Aparece un léxico igualmente desconocido ("pluviómetro") o poco familiar ("precipitaciones"). El medio que se sugiere para facilitar la comprensión, y que los niños espontáneamente proponen, tampoco aporta mayor claridad: las definiciones que brindan los diccionarios comunes suelen ser, como en este caso, enunciadas con una complejidad que supera las posibilidades de comprensión de los niños (aunque se puedan "leer" adecuadamente). Existen, además, problemas de conocimientos específicos y ligados a posibilidades intelectuales particulares que interfieren en una comprensión más objetiva: la medición. Efectivamente, los niños habituados hasta esta edad a manejar enunciados relativos a la longitud expresados en metros, utilizan también este parámetro cuando se trata de medir lluvia. Por supuesto, desconocen las equivalencias de las medidas de longitud. Pero es el mismo texto el que introduce el problema: Luciana afirma que "una regla no tiene un metro".

Todas estas razones hacen que el trozo resulte sumamente complejo y que la primera reacción sea "No entiendo nada". ¿Significa esto que no saben leer o que leen mal? Sin duda, creemos que éste no es el problema, ya que todos los niños pueden oralizar el texto y muchos lo hacen en forma expresiva.

¿Cuáles serían, entonces, las soluciones? Una primera respuesta sería evitar este texto. No proponerlo porque es muy difícil... No creemos que sea ésta la solución adecuada. Primero porque se corresponde con una temática que espontáneamente eligieron desarrollar los niños. En efecto, el grupo eligió "los fenómenos naturales" y construyó una serie de aparatos de medición climática. Segundo, porque la función de un docente es facilitar el aprendizaje y este proceso es, esencialmente, una progresiva superación de dificultades. En algunos casos, comprender todo un texto fácilmente no equivale exclusivamente a leer muy bien sino a que su contenido no incluye ningún

aprendizaje nuevo. Esto no significa que consideremos que todos los textos propuestos deban ser siempre sumamente "difíciles", sino que planteamos una combinación de situaciones más y menos complejas durante el transcurso del año. Algunas serán más cercanas a un ejercicio necesario para la consolidación del acto lector, otras, más próximas a las adquisiciones nuevas.

La tercera y última razón que invocamos para no evitar estos textos es que, en definitiva, los niños llegaron a comprender "algo". Tal vez no sea, en todos los casos, exactamente lo que dice el texto, pero sí, algo más cercano a la realidad que la primera aproximación. Cabe señalar que luego de realizada la experiencia, discutidos sus resultados, informados por escrito y consultados otros materiales, todos los niños entendieron perfectamente qué era un pluviómetro (aunque persistió el problema de la expresión de las medidas).

Una segunda respuesta posible sería utilizar otra modalidad didáctica. Por ejemplo: primero explicar qué es un pluviómetro, luego hacerlo o mostrarlo frente a la clase, mostrar ilustraciones, etcétera. Más tarde (y no necesariamente) cada niño construye el propio. En este caso nos preguntamos ¿por qué hacer por los niños lo que ellos pueden hacer por sí mismos? Si la respuesta es "porque así es más rápido", "no se desordenan", etcétera, creemos que la discusión pasa por la concepción de la función de la escuela.

Si ella es la comprensión y consecuente transformación de la realidad en la que se hallan insertos los niños, entonces el tiempo y el orden están subordinados al logro de los verdaderos aprendizajes. Todos sabemos que esto no significa perder tiempo ni permitir cualquier tipo de conducta dentro del aula.

Por el contrario, las discusiones grupales y el trabajo en equipo requieren una difícil y exigente disciplina: la de la cooperación, el intercambio y hasta la solidaridad.

Por último, señalemos el rol que cumple la docente en el transcurso de la discusión. Hace preguntas, pero no cualquier pregunta sino aquellas que le van sugiriendo las expresiones o silencios de los niños. La maestra no está pensando en lo que ella sabe (y nótese que tampoco los niños le preguntan) sino en aquello que entienden sus alumnos. Permite y facilita que surjan contradicciones y no se inquieta porque queden cuestiones sin resolver. Sabe que ésta es la primera aproximación al texto y que la tarea se completará en pasos sucesivos. Es decir, la lectura no se agota en sí misma sino que abre posibilidades que serán trabajadas en clases siguientes, para luego volver al mismo texto.

Finalmente, deseamos agregar un breve comentario en relación con las situaciones de interpretación de textos. Una actividad muy frecuente en el aula, y que consideramos muy valiosa, fue la lectura por la lectura misma, sin ninguna tarea posterior. Por ejemplo, la docente llega al salón y sin mayores comentarios lee una nota aparecida en una revista que le resultó interesante; pide también a los niños que aporten materiales de este tipo para leer en clase. En otros momentos puede leer lo que los niños solicitan, por ejemplo, destinar una hora de clase a la lectura de cuentos o cualquier otro material que los chicos quieren que un adulto les lea, o formar equipos de niños que se agrupan interesados por un material común. Si la escuela o el salón cuentan con biblioteca, "revolverla" con libertad, buscando algo para llevar a casa, es una de las tareas que entusiasman a casi todos (y es un buen momento para aprender cómo está organizada y cómo mantener el orden). En todos los casos nos parece que es un elemento central el hecho de que el docente demuestre una actitud de verdadero placer e interés por la lectura en sí misma y sin ninguna tarea posterior más que enterarse o disfrutar de ella. Creemos que ésta es una verdadera "lectura modelo".

b) **Situaciones de producción de textos**

En muchos casos, resulta difícil separar las situaciones de producción de textos de las de interpretación. Aspiramos a que ambas situaciones, junto al análisis y empleo de los aspectos convencionales del sistema de escritura, constituyan un proceso solidario.

Las situaciones que específicamente se refieren a la producción de textos estuvieron predominantemente relacionadas con la unidad desarrollada, al igual que las situaciones de lectura.

Así, si la temática era la alimentación, la docente proponía la producción de textos que considerara pertinente: etiquetas de envases, propagandas en diferentes portadores, vidrieras de negocios, enciclopedias de alimentos, recetas de cocina, historietas, cuentos, coplas, poesías, etcétera.

A los efectos de producir un texto, nos han resultado útiles tres tipos de estrategias. No se trata de pasos o momentos sucesivos sino de diferentes posibilidades complementarias de trabajo, que hemos empleado en diferente orden, total o parcialmente: producciones grupales, producciones en equipos o individuales y confrontación de las producciones.

Las producciones grupales (toda la clase)

Propusimos ensayar producciones grupales. Es decir, todo el grupo dictaba lo que había que poner y cómo hacerlo, y alguien escribía en el pizarrón (generalmente el adulto). Posteriormente se corregía lo que el grupo considerara erróneo o perfectible.

Hemos observado que esta situación resultó sumamente beneficiosa por varios motivos. Permitió hacer reflexionar a los niños sobre la coherencia del texto, la unidad que mantiene el significado con los aspectos convencionales y las diferenciaciones entre lo que se dice y lo que se escribe (por ejemplo, no es lo mismo escribir "dale che" que "da leche", o, "no, está debajo de la cama" que "¿no está debajo de la cama?"). La docente estaba sumamente atenta a estos cambios de significado y cometía este tipo de "errores" intencionalmente, con el objeto de hacer reflexionar a los niños. Las propuestas y modificaciones que surgieron de este tipo de situación resultaron muy beneficiosas para ir adecuando el uso de ciertas convenciones sobre entonación y puntuación (un ejemplo de este tipo se relata en el Capítulo II, a propósito de la escritura de un cuento).

En ocasiones, escribíamos en una hoja oculta para los niños. Al mismo tiempo íbamos leyendo el texto construido. Esta situación es más sencilla y no menos útil. Permite que los alumnos se centren en la coherencia del significado en su conjunto, sin dispersiones en otros aspectos de la escritura.

Las dos situaciones comentadas no sólo se emplearon en las producciones de textos relativos a las unidades temáticas, sino también en textos ocasionales. Por ejemplo, una invitación a una fiesta, una nota para traer material, el enunciado de un problema de matemática. Así, estas tareas que regularmente se consideran intrascendentes pueden ser empleadas con fines pedagógicos.

La experiencia vivida durante tres años de trabajo nos permite afirmar que los niños son excelentes críticos de sus producciones. No se conforman fácilmente con algo que "suena mal", "no se entiende", "se repite" o "dice otra cosa". Esta necesidad de expresar algo para ser entendido por otro guía la búsqueda de soluciones a los problemas que van surgiendo.

También hemos observado que las producciones logradas por el grupo clase son muy superiores, en eficiencia y calidad del mensaje, a las realizadas individualmente o en equipo. Estas producciones grupales son verdaderos "modelos", pero no propuestos por el docente sino construidos por los

niños (obviamente, cada uno tomará del modelo aquello que sus esquemas le permitan).

Producciones por equipos o individuales

Es muy frecuente que se proponga a los niños producir textos en equipos, dado que de este modo todos se benefician con los intercambios producidos en la interacción de sus miembros. La siguiente observación ilustra los intercambios suscitados en un equipo de tres niños de segundo grado que realizan una producción en común.

Observación nº 34:

Gervasio, Julieta y Patricia se disponen a escribir respuestas a algunas preguntas y se produce el siguiente diálogo entre las dos niñas. (Responden a la pregunta: ¿Quiénes formaban la familia?)
Julieta: (Dictando a Patricia.) Poné, "el papá".
Patricia: (Escribe "de".)
Julieta: "De", dice ahí...
Patricia: (Borra y escribe "le".)
Julieta: "El" va con mayúscula. (Borra "le" y escribe "El".) Poné "el papá".
Patricia: (Escribe "papá" al lado de "El".) ¿Va con acento?
Julieta: Sí, "el papá y el... y la", digo...
Patricia: (Coloca acento a "papá" y luego escribe "y la".)
Julieta: (Sigue dictando.) "Mamá".
Patricia: (Escribe "mamá".)
Julieta: "Y".
Patricia: (Escribe "y".)
Julieta: "El".
Patricia: (Escribe "le".)
Julieta: Está al revés "le"... la "e" y la "l"... "el gato".
Patricia: (Borra "le" y escribe "el".) ¿Empiezo con ésa así? (Gesto de la letra "ge".)
Julieta: Con la "ge" de "gato".
Patricia: (Escribe "guato".)
Julieta: "Y Laura", nombre de persona, va con mayúscula...
Patricia: (Escribe "y Laura".)

Más tarde, los tres niños intervienen para escribir otra respuesta. Esta vez, a la pregunta "¿Qué fue lo que no te gustó de esta familia?".

Julieta: (Dicta a Gervasio.) "Lo que no me gustó".
Gervasio: ¿Cómo era la mayúscula?
Patricia: Ésta (señala la "L" de "Laura").
Gervasio: (Escribe "Lo que".)
Julieta: (Dicta.) "No".
Gervasio: (Escribe "no".)
(Se suscita un prolongado intercambio entre ambos acerca de la forma de la "q", que Gervasio realiza como "g".)
Gervasio: (Escribe "gusto".) ¿"Fue" o "es"?
Julieta: "Fue".
Gervasio: (Hace la "f" con un trazado incorrecto (ƒ).)
Julieta: Así no es la "efe", es así. (Borra la "ƒ" y escribe "fue".) Poné "que".
Gervasio: (Va a escribir "que" y nuevamente se entabla la discusión entre "q" y "g".)
Julieta: Ésa es una "ge", hacéla para atrás (q).

Gervasio: (Escribe "que".)
Julieta: "Fue que el papá".
Gervasio: ¡La mamá! (Escribe "la mamá".)
Patricia: Va con acento.

Concluida toda la escritura, la docente se acerca al grupo. Observa y luego realiza los siguientes señalamientos.

Aquí (señala) dice "algien".	**Patricia:** (A Julieta.) Tenés que borrar y ponerlo bien.
¿Cómo?	**Gervasio:** . . . Poniendo primero la "u".
	Patricia: (Borra y corrige.)
Y acá (señala) dice "guato"... (Sonríe.)	**Patricia:** ¡"Guato"! No puede ser, ella me dijo (señala a Julieta).
	Julieta: Pero va sin la "u".
	Gervasio: Porque si no, dice "guato".
	Patricia: Porque no es ni "e" ni "i"... (Borra y corrige, asintiendo con la cabeza.)

El registro transcripto ejemplifica la interacción a la que dio lugar la escritura de dos o tres frases breves. El intercambio de los niños abarca tanto aspectos formales como conceptuales: la forma de las letras, el orden de las grafías, la presencia o ausencia de acento, el tiempo del verbo. El grupo actúa "intercorrigiéndose", es decir, hace intervenciones como si el docente estuviese presente. Éste sólo participa cuando los niños han terminado. Señala los únicos dos errores y el grupo los corrige inmediatamente. Obviamente, Gervasio, Patricia y Julieta han empleado más tiempo escribiendo en grupo que haciéndolo cada uno en su cuaderno, pero también han reflexionado más que entregando un cuaderno para que el adulto marque los errores cometidos.

Las escrituras individuales también están incluidas en nuestra propuesta. Es interesante señalar que, en estas producciones, los niños, acostumbrados a pedir y dar información espontáneamente, hacen comentarios, opinan y preguntan a sus compañeros. Pero este hecho, lejos de preocuparnos nos parece importante: la información de un par será tenida en cuenta si puede ser procesada por el sujeto como válida; de lo contrario, será dejada de lado.

Confrontación de las producciones

Sobre este punto sólo haremos una breve referencia, pues ha sido desarrollado en el Capítulo II.

Nos parece importante que los niños adquieran la preocupación de revisar su escritura una vez que ella se considera concluida. Para ello es necesario que se sientan responsables de sus producciones. Esto no se puede lograr si se deposita en el docente la tarea de único corrector. Pero, al mismo tiempo, creemos necesario señalar que es el docente quien debe preocuparse por incluir sistemáticamente momentos de análisis de las producciones de los niños, tendientes a visualizar o superar los errores, a través de los recursos que pueda crear para ello. En el capítulo citado anteriormente hemos propuesto algunos de los recursos empleados en nuestra experiencia.

Por último, cabe destacar que la necesidad de revisar la escritura ya realizada se relaciona con el tipo de mensaje que se pretende producir. Por ejemplo, si escribimos una lista de mandados que sólo nosotros leeremos, segu-

ramente no consideraremos necesario realizar correcciones, mientras que si lo escribimos en una revista para repartir a otros chicos de la escuela la corrección del mensaje resultará imprescindible. Justamente, son estas situaciones las que consideramos más adecuadas para iniciar a los niños en la preocupación por la exactitud de sus producciones, es decir, aquellas en las cuales la corrección es pertinente, porque lo escrito será leído por otros.

2. ¿Cómo encaramos los aspectos ortográficos?

Cuando nos referimos a los aspectos ortográficos del sistema de escritura lo hacemos adoptando el concepto de K. Goodman (1982), quien incluye tanto el sistema de grafemas con sus formas y estilos como las reglas ortográficas y de puntuación.

Es mucho todavía lo que nos falta explorar y analizar sobre la ortografía desde esta perspectiva. Esto, no solamente desde las estrategias de conducción en el aula sino también desde la investigación de los procesos de construcción por parte de los niños.

Muchas veces, algunas afirmaciones, supuestos u opiniones de los niños nos parecen disparatados. Pero cuando se repiten sistemáticamente nos ponen sobre aviso de la existencia de algún criterio que organiza el caos aparente. Esos criterios son difíciles de hallar, son inobservables. Rara vez algún niño los explicita ante preguntas como "¿cómo sabés?" o "¿cómo te diste cuenta?".

A nuestro juicio, encontrar los recursos y el diálogo que viabilicen la comprensión de los modos de sistematización infantil es una de las tareas más complejas que puede desarrollar un docente. Pero lo es más aún permitir y permitirse respetar aquellas opiniones diferentes que todavía no alcanza a comprender. Es parte de su rol entender por qué sus niños hacen las cosas que hacen y dicen las cosas que dicen.

Algunas situaciones pueden ser aprovechadas para hacer reflexionar a los niños acerca de los aspectos ortográficos de la escritura. Muchas de ellas no han sido programadas. Sin embargo, consideramos que su carácter ocasional no excluye regularidad: el docente está constantemente atento a los elementos del texto que puedan servirle para estos fines y a los aparentemente casuales comentarios de los niños.

Veamos uno de estos análisis ocasionales. La siguiente observación, registrada en un tercer grado, surge durante la dramatización de un texto que presenta profusión de signos de entonación y puntuación. Estos se convierten en objeto de análisis.

Observación n° 35:

Yo voy a leer el diálogo dos veces y ustedes me van a decir qué tiene de diferente. (Realiza la lectura del trozo dos veces. La primera sin pausas ni entonación, la segunda en forma expresiva.)

Adrián: La primera se comió todo.
Martín: El punto, la coma...
Luciana: Los signos...
Ivana: No leyó los signos.

Los signos ¿se leen?

Ivana: Sí.
Fernanda: No.
Fernando: Hay que parar.

Si se leen, ¿se leen igual que las letras?

Mariano: No, algunos signos hay que leerlos así. (Hace ademán de representación con los brazos.)

(La docente lee tres veces la misma frase con tres entonaciones (enunciativa, exclamativa e interrogativa). Los niños dicen qué signos llevaría en cada caso.)

Los puntos ¿se leen?

Romina: Se para.
Juan: Se para y descansa.

¿Y la coma?

Ana: Se para.

Entonces, es igual que el punto...

Ana: No, más el punto...

¿Y las rayitas que están después de cada personaje?

Gastón: No se leen.
Mauro: Se para.
Fernanda: No lo tenés que decir.
Ivana: Es porque no tiene que decir el nombre que va adelante.
Luciana: Es para que lea el otro chico. (Recordemos que los niños están haciendo "teatro leído".)
Sebastián: Es para cada vez que hable uno.

¿Y los tres puntitos acostados?

Daniel: Para parar.
Fernando: Para parar, pero porque sigue...
Fernando: (Otro.) Sigue, pero no dice, vos pensás lo que sigue.
(Silencio.)

Por eso se llaman puntos ¿cómo? ¿Cómo se llaman los tres puntos acostados?
Se llaman puntos suspensivos, porque dejan algo en suspenso, como que no terminó y se puede seguir pensando.

(Nadie responde.)

La comprensión y el empleo adecuado de los signos de entonación y puntuación hacen que un mensaje escrito sea comunicable y facilita la lectura. A pesar de que sólo están en el mes de mayo de su tercer grado, los niños conocen bastante acerca del sistema de puntuación, aun en cuestiones reservadas a grados superiores. El guión de diálogo se usa para "...que lea el otro..." (es decir, para cambiar de personaje) y "...porque no tiene que decir el nombre que va adelante..." (no se lee el nombre del personaje cuando se dramatiza); más tarde afirman que los puntos suspensivos están porque "...sigue pero no dice, vos tenés que pensar lo que sigue...".

Con nuestra población, al final de segundo grado y básicamente, a partir de tercero, hemos empleado algunas situaciones enteramente organizadas con el objeto de reflexionar sobre alguna cuestión ortográfica: el problema

es planteado por el adulto, aunque el desarrollo de la clase es producto de la interacción entre el grupo y el docente.

La frecuencia de estas situaciones es variable, pero es importante destacar que no son las predominantes. La mayor parte del tiempo se destina a interpretar y producir textos.

Excede los límites de este trabajo describir cada uno de los recursos que emplearon los docentes con el objeto de facilitar la expresión de las ideas de los niños y propiciar su superación cuando ellas no resultaron convencionales. Por el momento, nos limitaremos a señalar que algunas situaciones nos han resultado particularmente útiles para cumplir con nuestros objetivos, es decir, generar discusiones e intercambios que permitan acceder a una ortografía cada vez más convencional.

Comentaremos algunas de ellas:

a) Agrupar material escrito atendiendo al aspecto ortográfico estudiado. Por ejemplo: la maestra pide a los niños que recorten palabras que lleven acento (ortográfico), luego solicita que formen grupitos con aquellas palabras que están acentuadas "parecido" o simplemente que "pongan juntas las que les parece que van juntas" y por último hace exponer a los equipos los agrupamientos construidos, justificarlos y discutirlos con sus compañeros. La clase puede desarrollarse también en forma grupal (con todo el grupo). Esta situación busca que los niños encuentren alguna regularidad en el uso de la ortografía: en el ejemplo citado, siempre hemos hallado niños que forman grupos con las palabras terminadas en "ción" y con las agudas que terminan en vocal. En todos los casos nuestra expectativa no es sólo que los niños descubran "reglas" ortográficas, si bien a veces lo logran. En ocasiones, descubren algo e "inventan" algo, como la acentuación de "ón" en palabras agudas, pero que luego sobregeneralizan a todas (resultando "saltarón" o "cantarón"). Por este motivo, consideramos que lo valioso de la situación no reside en la exactitud de las regularidades halladas sino en la posibilidad de discutir acerca de los agrupamientos realizados, comparar resultados y compartir informaciones.

b) Analizar pares de palabras u oraciones que varían el significado por ausencia o cambio de la convención. Por ejemplo: "Martín siempre se lastima. / A Claudia siempre le da lástima."; "Rosa / rosa."; "El chico alto saltaba. / El chico, alto saltaba."

c) Corregir a la maestra que intencionalmente altera la ortografía. Por ejemplo, la docente escribe mal un trozo o frase por omisión ("marcela anda en bicicleta por la plaza moreno") o por alteración ("Justavo güega con tances y autitos." = "Gustavo juega con tanques y autitos.") Algunas veces, la maestra inventa estas escrituras avisando que va a hacer "trampas", otras, copia escrituras de los niños (ver Capítulo II). En todos los casos solicita al grupo que realice las correcciones necesarias.

El problema planteado es siempre amplio. Si bien se busca centrar el pensamiento de los niños en una cuestión particular, no se recortan contenidos aislados de sus relaciones con los demás elementos del sistema.

Por ejemplo, si la reflexión gira en torno del uso de la coma, una propuesta tradicional lo haría planteando uno a uno los diferentes usos, haciendo en cada caso los ejercicios de fijación correspondientes y esperando luego que la información se utilice en la escritura corriente. Aquí poco importa qué es lo que piensan los niños del signo estudiado. Todo el problema gira en torno a graduar y fijar adecuadamente la información.

Otra alternativa, que a nuestro juicio se acerca en parte a la anterior, sería la contraria: un planteo más cercano a un proceso inductivo. Es decir, los niños, en presencia del material escrito que contiene el signo por aprender, "descubrirán" sus diferentes usos y, en consecuencia, estarán aptos para usarlo.

En última instancia, si los niños no descubren la regularidad, el maestro "muestra" su presencia, porque es necesario llegar a la regla en el mismo momento en el que el adulto lo propone, y además que todos lleguen al mismo tiempo.

Consideramos que ambas propuestas, aunque se diferencian por la mayor actividad que la segunda otorga al niño, tienen en común el desconocimiento sobre las conceptualizaciones infantiles. La primera se apoya en el supuesto de que si las informaciones que proporciona el docente están correctamente graduadas serán directamente asimiladas por los niños. La segunda supone que los alumnos inferirán directa y mecánicamente el uso de determinadas convenciones ortográficas cuando aparecen reiteradamente en los textos. Ambas propuestas suponen que la información es tomada tal cual de la realidad (adulto o texto) y nunca choca con esa especie de "pared flexible" que son los esquemas ya construidos.

Una propuesta constructivista diferiría en varios aspectos. En principio, suponemos que si los niños no usan cualquier aspecto ortográfico como lo usan los adultos, no es simplemente porque carezcan de la información necesaria. Partimos de que estas "resistencias" a comprender ciertas informaciones tienen su origen en la organización de los esquemas del niño, que generan supuestos sobre el sistema de escritura muy diferentes de aquellos que sostienen los adultos.

El planteo del problema es diferente. En el ejemplo citado, no enseñaría primero la coma en la enumeración, luego la coma después del vocativo, más tarde la coma cuando se omite el verbo intransitivo... Lo haríamos planteando todos o varios problemas al mismo tiempo, y aun partiendo de la coma, en contraste con otros signos de puntuación. Porque un niño aprende estableciendo relaciones entre los objetos y no acumulándolos uno a uno. Un signo de puntuación existe en el sistema de escritura para cumplir alguna función. Representa alguna parte del sistema y lo hace gracias a que existen otras marcas que representan otros aspectos. Cada elemento está relacionado con otros, justamente por ser un sistema.

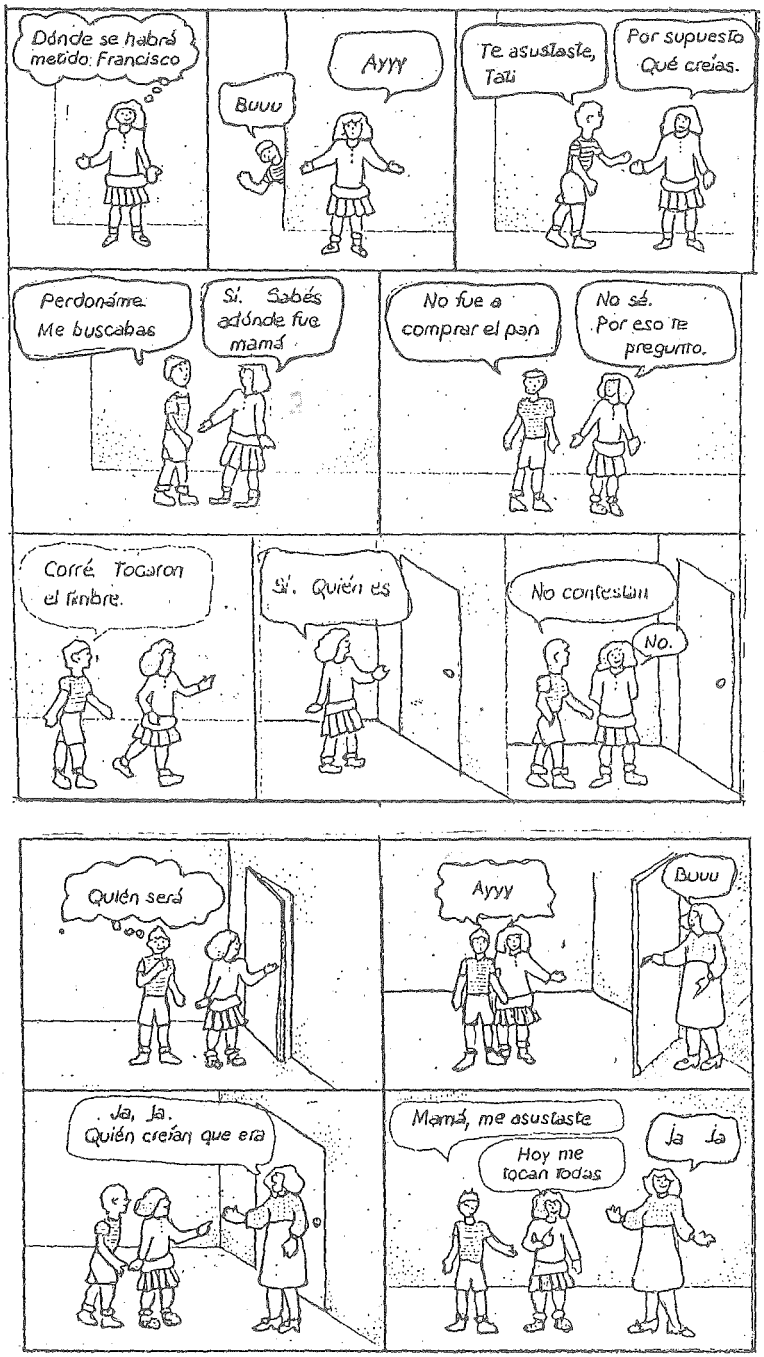
La propuesta también variaría en cuanto al concepto de fijación. Una vez proporcionada la información, una postura tradicional procedería a administrar una serie de ejercicios de fijación, con el objeto de evitar el olvido. En una propuesta constructivista, la fijación surge como una necesidad de usar la convención en la medida en que la producción y la interpretación de textos así lo requiera.

En síntesis, no esperamos que aquello que se trabaja en el aula sea aprendido de una vez y para siempre por todos los niños y del mismo modo. Esperamos reconstrucciones diferentes en diferentes niños, comprensiones disímiles pero sistemáticas de un mismo problema. Es decir, que no todos aprendan lo mismo y lo hagan al mismo tiempo, pero sí que cada reconstrucción del objeto se aproxime un poco más al objeto acabado.

Algunos registros de observación relativos a estas situaciones pueden ejemplificar nuestra propuesta.

Como ya expusimos, una de las situaciones que hemos empleado frecuentemente consiste en presentar un texto correctamente escrito, pero en el que intencionalmente se ha suprimido algún signo.

Así, en un segundo grado empleamos el siguiente material (Salgado, Hugo: **Cuadernos de ortografía**, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1983).



La docente reparte a cada alumno el material. Inmediatamente casi todos los chicos comienzan a ver de qué se trata.

BIBLIOTECA

Observación nº 36:

¿Dónde pueden encontrar eso?

Sí, pero ¿dónde más lo pueden encontrar?

¿Dónde hay historietas?

Matías: Acá (señala la hoja).

Gervasio: En las historietas.

Luciano: En revistas, diarios, en la parte de chistes...

Esta historieta tiene algo muy raro, yo la voy a leer despacito, para ver qué tiene de raro.
(La maestra lee dando la entonación que correspondería, pero los niños no advierten nada extraño.)
Yo les voy a dar una ayudita, a mí me parece que falta algo.

¿Qué signos?

Martín: ¡Sí! ¡Signos!

Jorge: De admiración y de pregunta.

¿A qué se le pone signo de pregunta?

Luciano: ¡A las preguntas!

¿A qué cosas se les pone signo de admiración?

Vanessa: A "¡ayyyyy!".

Ahora voy a leer los tres primeros cuadraditos, ustedes me van a decir si leo como si tuviera signos o no. (Lee con la entonación que correspondería.)

María: ¡Con signos!
Romina: ¡No! ¡Sin signos!

(Vuelve a leer pero ahora sin entonación.)

José: ¡No! ¡Ahí debe llevar signos!

Ahora, cada uno escribe los signos que corresponden en su hoja.
(Concluida la tarea individual, la docente retoma la discusión.)
Donde dice "Ayyy", ¿qué pusieron?

Karina: Signos de admiración.

Donde dice "te asustaste...", ¿qué pusieron?

Martín: Signos de interrogación.

"Perdonáme, me buscabas", ¿qué pusieron?

Darío: De interrogación.

¿Dónde pusieron signos de interrogación?

Varios: En "Perdonáme".

¿Dice "perdonáme?" ¿Pregunta si lo perdona?

Otros: En "Perdonáme, me buscabas".

¿En todo va, lo abren en "perdonáme" y lo cierran en "buscabas"?

Gerardo: Sí.

(Escribe en el pizarrón "perdonáme me buscabas", y les dice): ¿Quién dice "perdonáme"?

Ariel: El nene.

¿A quién?

Miguel: A la nena.

¿Por qué?

Ariel: Porque lo había asustado.

María, pasá al pizarrón y colocá los signos.

María: (Escribe los signos de esta manera: "¿Perdonáme me buscabas?".)
Valeria: ¡No!

¿Dónde irá el signo?

José: (Pasa al pizarrón y escribe: "¡Perdonáme! ¿me buscabas?")

¿Por qué pusiste signos de admiración?

José: Porque no está preguntando

¿Cómo se leerá todo esto?

Luciana: (Pasa al pizarrón y escribe: "Perdonáme ¿me buscabas?".)

¿Cómo lo pondrías vos?

Luciana: (Pasa al pizarrón y escribe: "Perdonáme ¿me buscabas?".)

¿Cómo se lee?

Gervasio: (Lo lee correctamente.)

¿Estará bien así?

Federico: Está mal. (Pasa al pizarrón y escribe: "¿Perdonáme? Me buscabas".)

¿Cómo se lee?

Federico: (Lo lee dando la entonación de pregunta donde dice "¿me buscabas?".)

¿Dónde preguntás, en "perdonáme" o en "me buscabas"?

Federico: En "me buscabas", está bien, mejor lo hizo Luciana.

La docente no está centralmente preocupada por la exactitud de las respuestas. A partir de una sencilla situación, que tradicionalmente hubiese sido reservada para grados más avanzados, organiza un trabajo reflexivo que se extiende por más de tres horas de clase (del que sólo se exponen algunos pasajes). Tampoco parte de considerar que algunos usos de los signos de entonación (por ejemplo, "¡ayyy!") son más asimilables para sus niños de segundo grado que otros ("Perdonáme, ¿me buscabas?") sino que plantea la inter-

pretación del texto como una totalidad. En todo caso el límite a la comprensión del problema lo pondrán sus niños en el acto mismo de interpretación, y no será ella quien lo estipule anticipadamente.

Nos parece interesante analizar qué hace la maestra para no cerrar la situación en sí misma, sino abrirla a una discusión que virtualmente pueda favorecer la explicitación de las opiniones de los niños, plantear aspectos conflictivos o contradictorios y resolver dudas o posiciones disímiles. Luego de hipotetizar sobre los posibles portadores de este tipo de texto, la maestra encara una breve exploración acerca de las opiniones de los niños sobre el problema estudiado: "¿A qué se le pone signos...?". Pero no solamente explora las opiniones de los niños sino que utiliza el contraste entre las diferentes puntuaciones propuestas para una misma frase, con el objeto de superar las inadecuadas. Por ejemplo:

"¿Perdonáme me buscabas?"
"¿Perdonáme! ¡me buscabas?"
"Perdonáme ¿me buscabas?"
"¿Perdonáme? Me buscabas."

Ante las diferentes soluciones, no necesita ejercer juicio de valor, ni elegir una solución entre otras. Simplemente, sugiere: "¿Cómo se leerá...?" y la inadecuación surge espontáneamente (la misma niña es quien afirma "no se puede leer").

Veamos otras situaciones en relación con otros contenidos ortográficos. Vamos a transcribir y comentar algunas opiniones originales de los niños así como las intervenciones del docente tendientes a resaltar algunos aspectos y contrastar otros.

Cuando nos propusimos explorar las opiniones de los niños sobre la función de las mayúsculas, encontramos expresiones como las que exponemos a continuación:

Julieta (segundo grado) afirma que los nombres de animales "se escriben con mayúscula si son de persona, como «Lucas» o «Susi», pero no si son de animal, como «Colita» o «Sultán»". Lo mismo sostiene Pedro (tercer grado), quien nos explica mejor lo expresado por Julieta: "«Colita» es el nombre del perro y el perro no es importante, pero si el perro tiene nombre de persona, una persona sí es algo importante, entonces lleva mayúscula".

Veamos el registro de una situación en la que se discute el uso de las mayúsculas.

Observación nº 37:

(La docente escribe.)

Me dijeron que "Yo" lleva mayúscula porque empieza y "Susana" porque es nombre, y "soy", ¿por qué llevará?

Gervasio: Porque los nombres de persona empiezan con mayúscula.

Bueno, "soy" es nombre de persona... ¿quién conoce alguna persona que se llame "soy"?

(Risas.)
Gervasio: ¡Ah! ¡No!
Julieta: Es porque termina una palabra y empieza otra.

Martín: Entonces si decís "casa mesa", "mesa" ¿tiene que ir con mayúscula?

¿Tendría que poner así?
(Escribe: Casa Mesa.)

Virginia: No, va mayúscula después de punto.
Soledad: Poné un punto entre "casa" y "mesa".

(Hace lo que dice Soledad.)

Julieta: Ahora sí.

Y entonces, "¿soy?"

Darío: Porque es después del punto.

Se observa que la docente no sólo escucha a los chicos y trata de entenderlos, sino que también retoma sus ideas y desarrolla estrategias tendientes a favorecer una progresiva aproximación a la ortografía convencional.

Situaciones muy interesantes se suscitaron en ocasión de trabajar con el problema de la acentuación.

Los niños de segundo grado afirmaban que una palabra con acento ortográfico "suena" más fuerte que una con acento prosódico.

Cuando les preguntamos si habitualmente decimos "pájaro" (gritando) y "canario" (susurrando), nos contestaban que "no tanto", pero que hay cierta diferencia y ellos mismos ensayaban oralizaciones donde "pájaro" sobresalía en la emisión oral por ser pronunciada más fuerte. Evidentemente, estos niños piensan algo muy diferente de lo que pensamos los adultos.

Los mismos chicos parecen comprender perfectamente el problema del acento diacrítico (por lo menos, en cuanto a la función de diferenciar significados, aunque no en cuanto a la sonoridad).

Veamos un ejemplo:

Observación nº 38:

Lo que les repartí son frases para completar y las vamos a ir trabajando todos juntos. Vamos a ir pensando en cada una de las frases y las vamos a ir resolviendo.
(Texto: **—traje flores. Vamos a tomar el—.**) En la primera frase hay que poner "Te traje flores.", ¿cuál es la palabra que falta?

Virginia: ¡Te!

En la segunda frase debe decir "Vamos a tomar el té", ¿cuál es la palabra que falta?

Romina: ¡Té!
Virginia: "¡Té", lleva acento en la e!

Esos dos "te" ¿quieren decir lo mismo?

Romina: ¡No!
Federico: ¡Uno lleva acento y el otro no, porque dicen cosas diferentes!

Gervasio: "Té", de tomar, puede tener acento, el otro no.

¿Por qué?

Gervasio: Porque en mi casa hay una taza que dice "té" y lleva acento.
María: ¡El otro no lleva!

¿Suenan diferentes?

Algunos: ¡No!
Otros: ¡Sí!

¿Puede ser que suenen igual?

María: ¡No! "Té" suena más fuerte, el de tomar.
Jorge: ¡Es la misma palabra pero suena más fuerte!

Sin embargo, es este mismo grupo quien sobregeneraliza la función diacrítica del acento ortográfico de los monosílabos a casos donde ella no resulta pertinente. Veamos cómo continúa esa clase:

Leemos lo que sigue: "Laura bailó al compás de la música.", abajo "Sara usa un compás para dibujar." ¿Qué palabra falta? **(Texto: Laura bailó al de la música. Sara usa un para dibujar.)**

Matías: ¡Compás!

¿Qué quiere decir que baila al compás de la música?

Gervasio: Que baila al ritmo.

¿Y la otra? ¿Saben qué quiere decir?

Martín: Es un aparato que usan los nenes más grandes para dibujar círculos.

¿Los dos "compás", quieren decir lo mismo o cosas diferentes?

Lorena: ¡Son cosas diferentes!

¿Se escriben con las mismas letras o no?

Lorena: ¡Sí!

¿Llevarán acento?

Varios: ¡Sí!
Varios: ¡No!

Miren el cartel (un cartel que estaba en la pared, con la palabra "Compás" escrita).

Martín: ¿Cómo sabemos qué compás es, el de la música o el de dibujar...?

¿No pueden llevar los dos acento?

Martín: No, porque si no son lo mismo...
Leonardo: Le vamos a poner acento a uno.

(Idéntica situación se registra con "Ayer llegué **tarde** a la escuela. Hoy a la **tarde** voy a jugar al fútbol".)

Los ejemplos nos demuestran que para estos niños el acento ortográfico no sólo tiene que ver con la sonoridad de la palabra, sino también con su significado (Jorge Vaca, 1983).

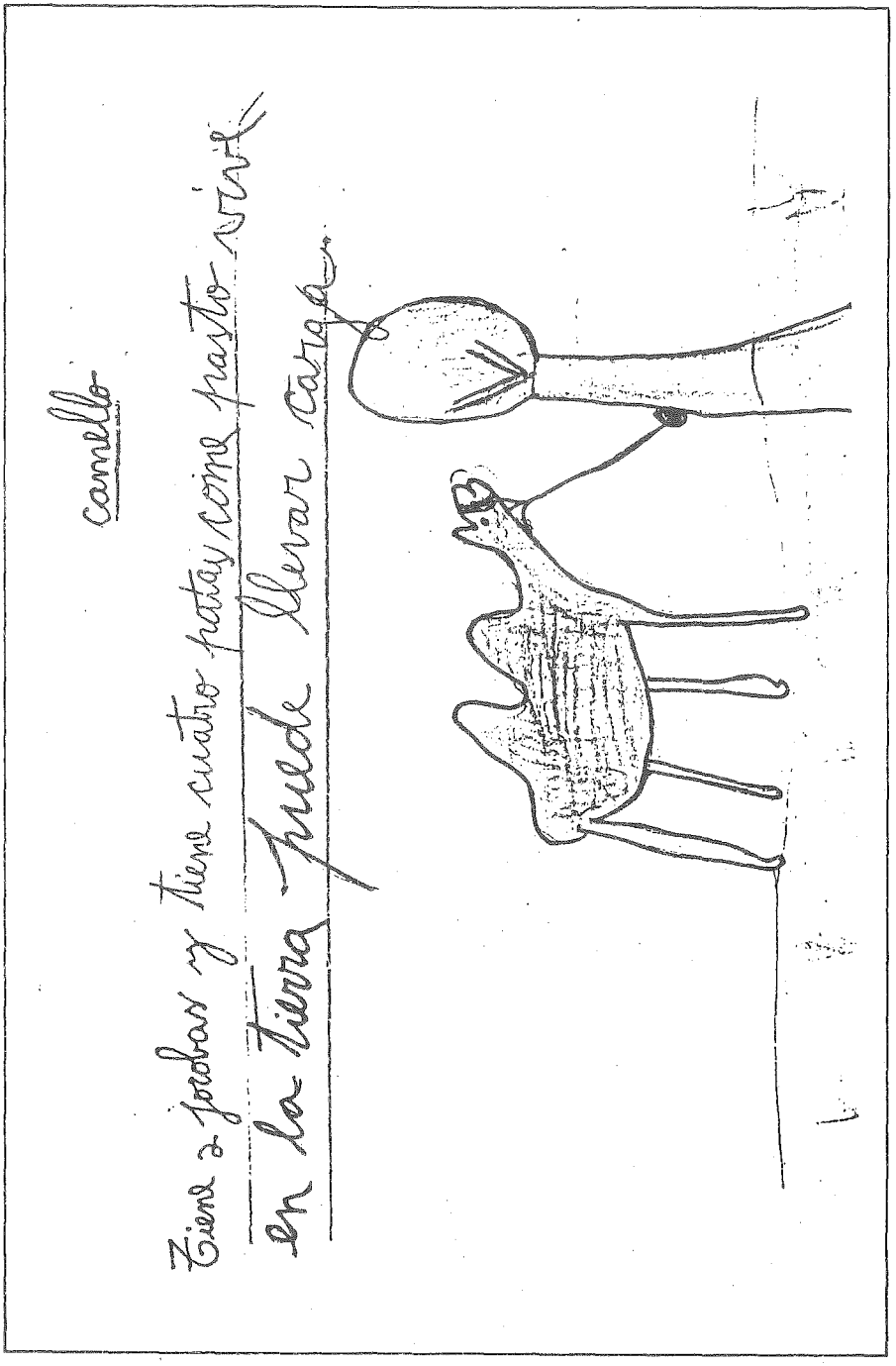
Sin duda, nadie ha enseñado a los niños estas ideas sobre las mayúsculas o la acentuación. La docente puede descubrirlas porque se propone trabajar con ellas y no solamente con la información convencional que ella misma o los textos puedan brindar. Creemos que los tres elementos son importantes: las ideas de los niños, las informaciones que puede brindar el texto y las informaciones que puede proporcionar el adulto.

Los ejemplos transcriptos ponen de manifiesto opiniones que no coinciden con el uso convencional de la ortografía. Las alternativas posibles frente a la aparición de estas nociones erróneas serían: alertar inmediatamente al responsable sobre lo inadecuado de su opinión, agregando al señalamiento la información correcta o bien indagar más profundamente sus afirmaciones, tratando de descubrir su lógica subyacente a fin de poder entablar un diálogo más interesante para el adulto y, posiblemente, más enriquecedor para el niño.

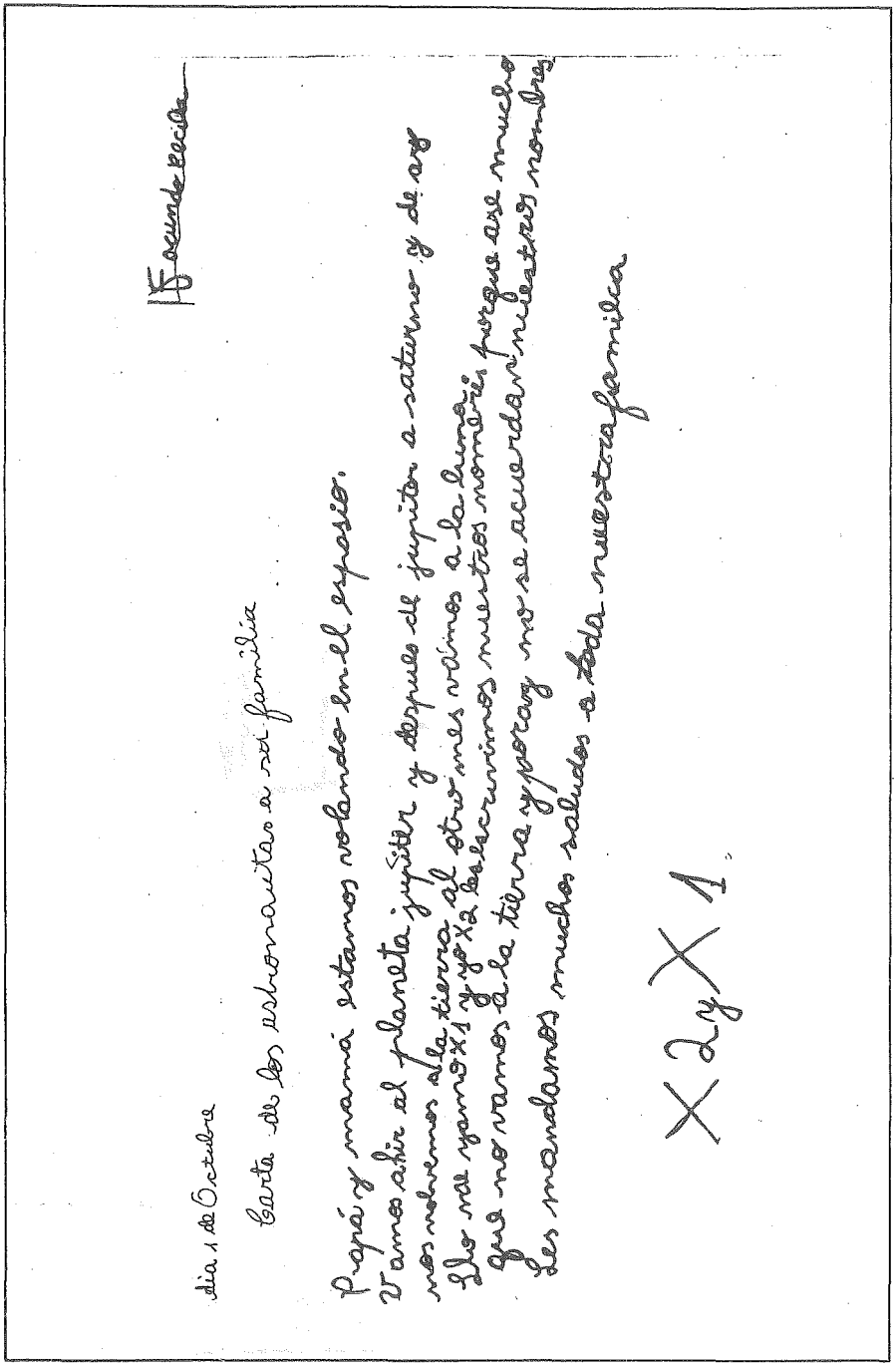
Creemos que esta última opción es la más adecuada, ya que facilitará la comunicación entre los actores del proceso pedagógico y abrirá una posibilidad de acceder a las conceptualizaciones originales de los niños, lo que puede constituir un interesante aporte al campo de la investigación.

No queremos cerrar este capítulo sin incluir algunas producciones escritas de los niños de segundo y tercer grado.

ADIVINANZAS
Autor: Patricia (segundo grado).



CARTAS FICTICIAS
Autores: Facundo y Cecilia (segundo grado).



Facundo Cecilia

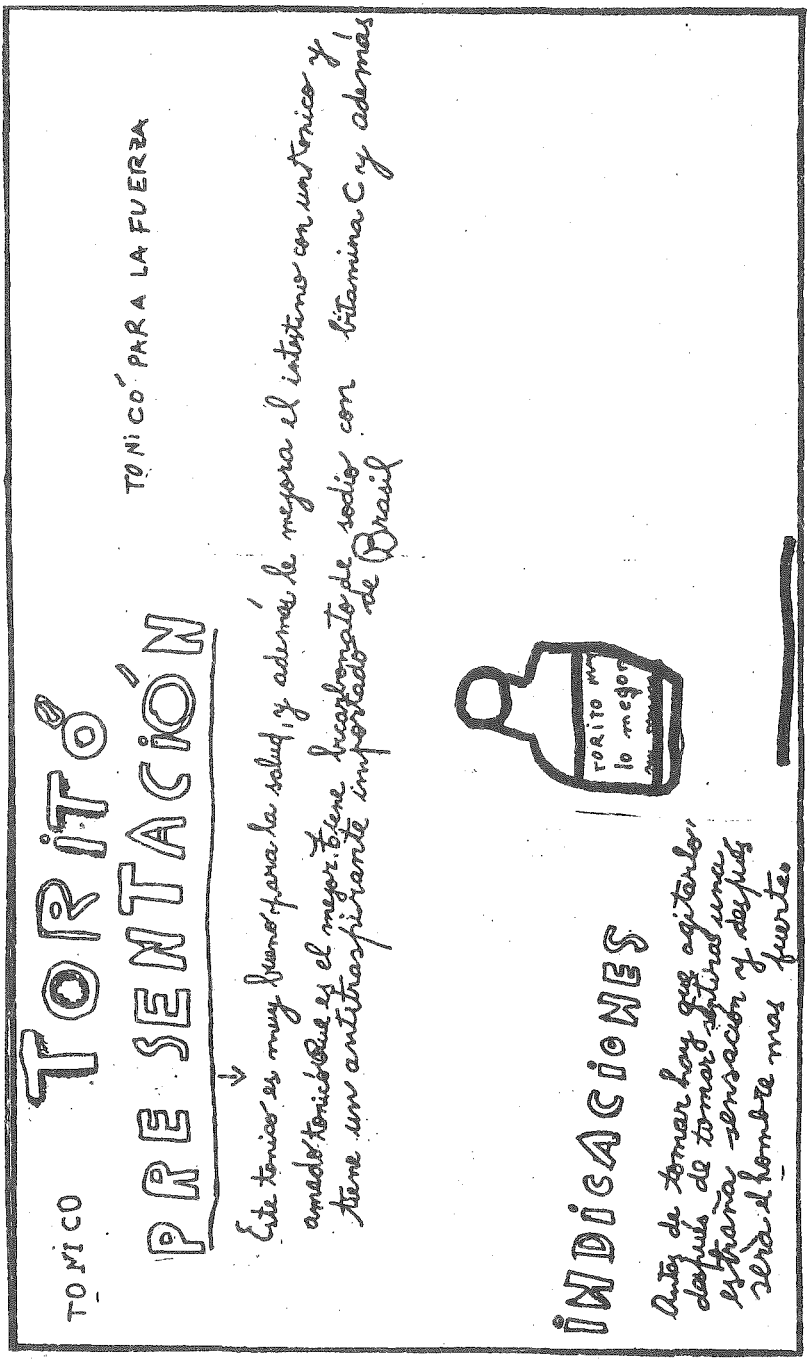
día 1 de Octubre

Carta de los astronautas a su familia

Papá y mamá estamos volando en el espacio.
Vamos a ir al planeta jupiter y despues de jupiter a saturno y de ay
nos volvemos a la tierra al otro mes vemos a la luna.
Ellos nos ayudan X1 y yo X2 la cuidamos mientras nos vamos porque es mucho
que no vamos a la tierra y perdy no se acuerdan nuestros nombres
les mandamos muchos saludos a toda nuestra familia

X2y X1

PROPAGANDAS DE REMEDIOS
Autores: Martín, José, Patricia y Ana (niños de segundo grado).



TEXTO ELABORADO A PARTIR DE LA LECTURA DEL ADULTO
Autores: Julieta, Lorena, Martín y Leonardo (segundo grado).

"Un paseito por el cielo"

Julieta
Lorena
Martín
Leonardo

La luna es un satélite que anda por el espacio es muy grande los que para que nosotros estamos muy lejos.
Las estrellas son brillantes y grandes son mas grandes que el sol el sol es muy chiquito la que tiene estrellas que esta mudo mas cerca que las demas estrellas
Mercurio, Saturno, Marte, Jupiter, Satelite Luna.
el rededor de la tierra tardan un año. el sol es una estrella que tiene una cola muy larga
El telescopio tiene un aridrio de aumento que el sol se le ve mas grande.

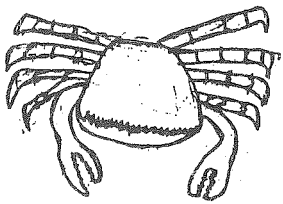
BIBLIOTECA UIS

PÁGINAS DE UNA ENCICLOPEDIA DE ANIMALES
Autor: Gerardo (tercer grado).

CANGREJO

GERARDO

Animal de mar tiene tenasas muy peligrosas
coctan de todo animal peligroso
animal anda en los mares las personas
le tenen miedo por los tenasas
es unos de los animales peligrosos
es conocido por muchas
perzonas tiien ocho patas y
si contamos las tenasas tenasas son
nueve y las tenasas tienen
mucho filo y con un partes
que se parecen sierra
en las rocas los ven los niños se asustan
mucho y gritan fuerte en el verano
aparesen mucho es animal que
aparesse en el verano asusta a
la gente es te feo animal
en dias de calor el cangrejo
se hesconde en rocas
o en el mar y algunos
pescadores los pescan y los
tiran al mar
y se escondenen
su lugar en donde estava
en la piedra o en el mar
para asustar a mas gentes para que griten mas
todavia se proteje por un acaparazon color verde pues
se proteje de toda case de peligro



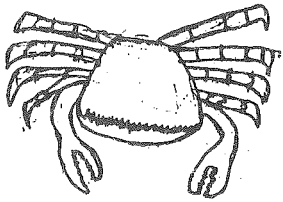
DIÁLOGOS (1)
Autores: niños de tercer grado.

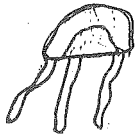
PÁGINAS DE UNA ENCICLOPEDIA DE ANIMALES
Autor: Gerardo (tercer grado).

CANGREJO

GERARDO

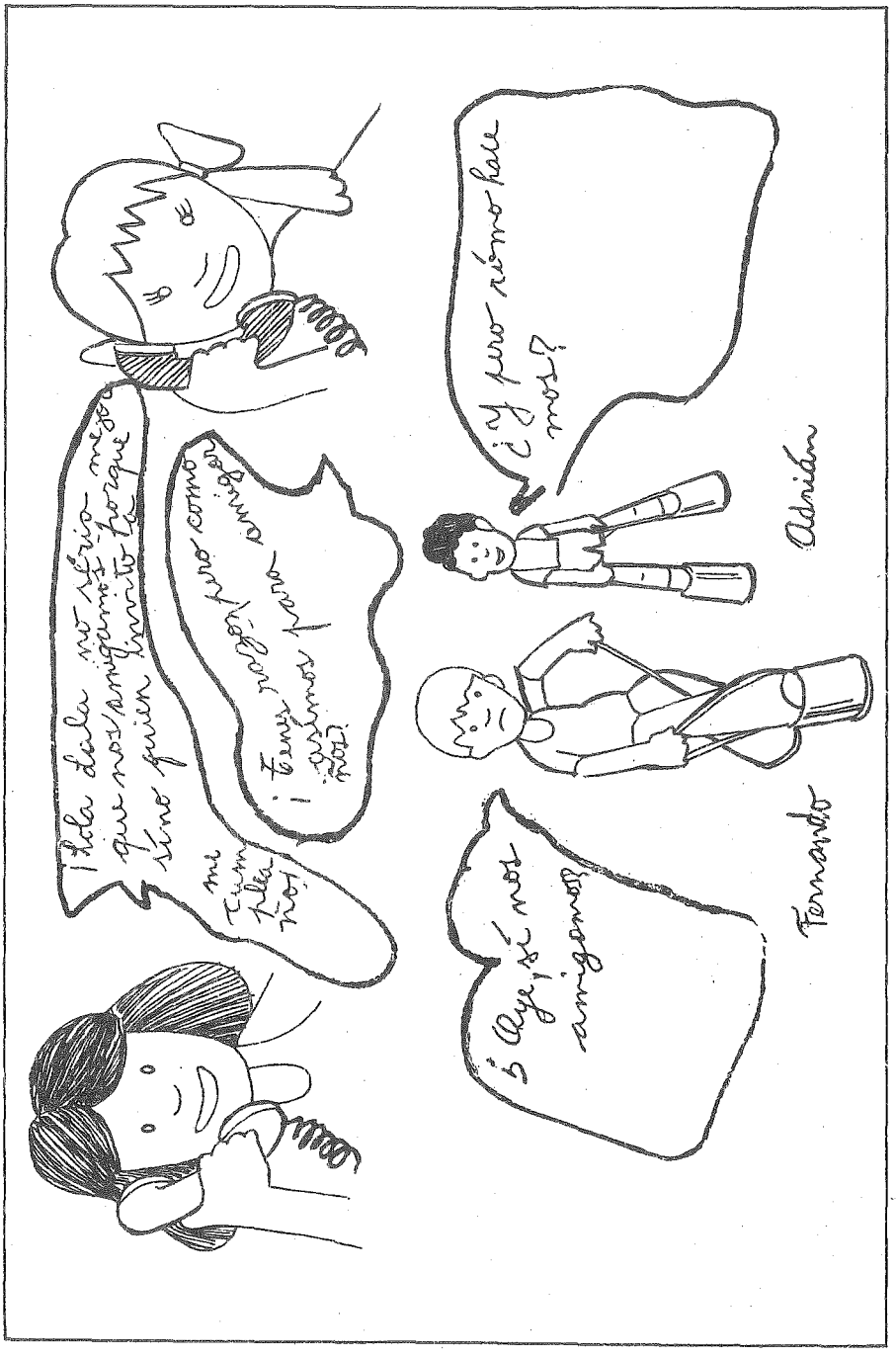
Animal de mar tiene tenasas muy peligroses
cortan de todo animal peligroso
animal anda en los mares las personas
le tienen miedo por los tenasas
es unos de los animales peligrosos
es conocido por muchas
perzonas tiden ocho patas y
si contamos las tenasas tenasas son
nueve y las tenasas tienen
mucho filo y con sus partes
que se paresen sierra
en las rocas los ven los niños se asustan
mucho y gritan fuerte en el verano
aparesen mucho es animal que
aparese en el verano asusta a
la gente es te feo animal
en dias de calor el cangreja
se hesconde en rocas
o en el mar y algunos
pescadores los pescan y los
tiran al mar
y se escondenen
su lugar en donde estava
en la piedra o en el mar
para asustar a mas gentes para que griten mas
todavia se proteje por un acaparason color verde pues
se proteje de toda case de peligo





DIÁLOGOS (1)
Autores: niños de tercer grado.

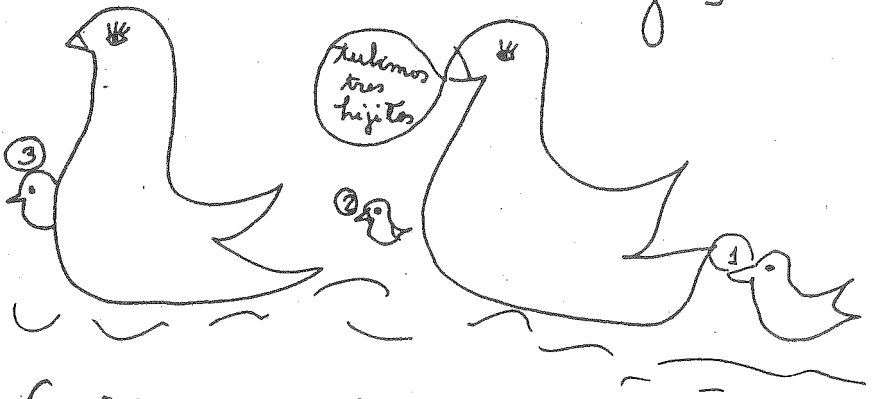
DIÁLOGOS (2)
Autores: niños de tercer grado.



PROPAGANDAS DE CURSOS
Autores: Carina, Valeria, Soledad y Lucas (tercer grado).

Las tres estrellas

Taller de Danzas



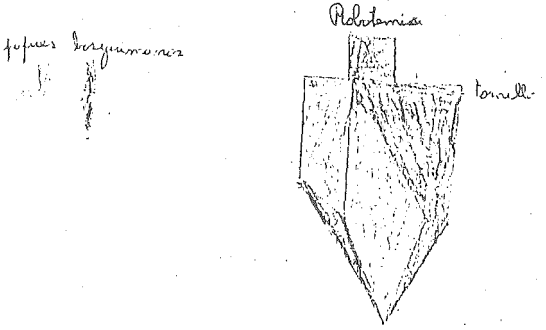
Calle 5 entre 518 y 519
los profesores seran muy
buenos.
A los chicos se le daran los
ventidos.
No se precupe por comprarlo
De 8 a 17 años. venga no se
arepienta.
abril a agosto.

CUENTO
Autores: Sebastián, Eduardo, Adrián.

La luna a estallado

Hace muchos años en el año 114 unos padres que estaban rezando vieron que la luna estalló y avisaron a un astronomar gentino y le contáron que la luna a estallado. Y fueron a la luna, a ver lo que sucedió a la la luna. A la luna fueron Eduardo y Adrián. Cuando llegaron a la luna sacaron muchas fotos, trajeron además, tierra de la luna, piedras y encontráron un pedázo de hierro. Cuándo llegáron a la tierra se lo dieron a un astronomo ingles para que lo estudie, el astrónomo ingles llamado Sebastián, hizo una maquina para ver lo que era ese pedázo de hierro. Cuándo hizo la maquina ~~que~~ la llamó Robotenia. Cuándo puso el hierro en la Robotenia dijo que era un bosquimano de la prehistoria. El astrónomo le dijo que era un bosquimano. Robotenia le dijo, que en el años los hombres prehistoricos hacían bosquimanos, papues, etc.

No sabían lo que era el fuego. Los dinosaurios los comían a los, fueron al río a encontrar. comida, algunos hombres contáron el fin del mundo y llegaron a la luna."



Capítulo V
Evaluación y promoción

Si bien no es nuestra intención desarrollar exhaustivamente el concepto de evaluación, consideramos necesario plantear nuestra concepción sobre ella, así como los criterios de promoción utilizados.

Desde una perspectiva tradicional, la evaluación es concebida como un premio para los niños que logran aquello fijado por el currículum y como una manera de sancionar a los que no tienen tal comportamiento. Consecuentemente, estos alumnos presentarían algún tipo de incapacidad, transitoria o no, para el aprendizaje de determinado contenido.

Una concepción alternativa aspiraría a entender **qué logra** el niño **cuando no logra** lo que está estipulado.

Mientras en la primera posición "logro de aprendizaje" significa conocer una parte del objeto de conocimiento regido por las mismas leyes que entendemos los adultos (por ejemplo: "sabe las vocales", la "eme", la "ese", etcétera), en la segunda sería aproximarse a la comprensión de las leyes de organización del objeto (por ejemplo: "sabe que la escritura se relaciona con la pauta sonora del habla"), aunque la producción no sea igual a la del adulto.

Por otra parte, creemos que es importante preguntarnos, además, por la capacidad de la escuela para alfabetizar, más que por la supuesta "incapacidad" de los niños para aprender (Ferreiro, 1983). El problema de la evaluación está estrechamente unido al de la promoción y a sus consecuencias sociales. Tradicionalmente, evaluación y promoción han sido consideradas problemas técnico-pedagógicos, al punto que se reivindica como principal atributo de ambas su "objetividad", entendida como la mayor distancia posible entre el docente y el niño en el momento de "medir sus logros". En ese momento, la pretendida objetividad arroja un resultado con graves consecuencias: "Para la mayoría de los niños de América Latina el destino escolar se juega en las aulas del primer año de primaria. Y es allí donde muy a menudo —demasiado a menudo— los éxitos se los atribuye el método o la institución escolar, y los fracasos son atribuidos al niño o a su medio de origen, en una desigual pero persistente atribución de responsabilidades" (Ferreiro, 1983).

En lo que respecta a nuestra experiencia, hemos considerado dos criterios complementarios en el momento de decidir las promociones.

El primero, que podríamos denominar de **avance interno**, consiste en apreciar si cada niño, individualmente, ha avanzado en su comprensión del sistema de escritura. Según este criterio, es fundamental el punto de partida, ya que, en buena medida, hasta dónde se llega tiene bastante que ver con desde dónde se parte... En este sentido no sólo es importante tomar en consideración el nivel de conceptualización que el niño ha alcanzado, sino también el tipo de vínculo que haya entablado con la lengua escrita. Es decir: el interés por escribir o interpretar textos, los pedidos más o menos frecuentes de que le lean algo, la movilidad de recursos ante situaciones propuestas por el docente (o por sus pares) son ingredientes que pueden indicar un buen pronóstico aunque el nivel logrado no coincida con el de la mayoría de sus compañeros.

Sin embargo, por el hecho de encarar el aprendizaje como un proceso interactivo, la promoción no puede decidirse exclusivamente por variables individuales. En este sentido comienza a intervenir un segundo criterio, que podríamos denominar la **posibilidad de interactuar con pares**. Esto implica tomar la decisión de promover a aquellos alumnos que avanzan muy lentamente, sólo si en el grupo existen otros niños en niveles próximos de conceptualización, lo que garantizará la posibilidad de intercambiar información con otros compañeros que piensen de manera parecida. Entendemos que la promoción no beneficia a un niño si lo condena a un trabajo solitario, ya que el diálogo es un factor crucial en el aprendizaje.

1. ¿Qué y cómo evaluamos?

Las particularidades de las evaluaciones implementadas están relacionadas con los momentos que fue atravesando la experiencia.

Al principio, el control sistemático del aprendizaje de los niños fue realizado por las investigadoras, tanto con observaciones en el aula como a través de tres evaluaciones anuales.

Así, durante el primer año realizábamos entrevistas individuales o en pequeños grupos, cuyo contenido eran las situaciones exploratorias creadas por Emilia Ferreiro: escritura de palabras y oraciones, escritura del nombre propio e interpretación de sus partes, interpretación de textos (palabra o frase) acompañados de imágenes e interpretación de las partes de una oración escrita. Cuando los niños ya leían y escribían en el sentido convencional del término, empleábamos situaciones como el dictado de pequeños textos (tratando de que incluyeran problemas ortográficos sin deformar el lenguaje) y lectura de textos breves donde no sólo se apreciaba la oralización sino también la comprensión del contenido a través de un diálogo abierto con el niño.

En ese mismo año, también contábamos con grupos control, es decir, podíamos comparar los resultados de nuestros niños con los alcanzados por los que continuaban con la enseñanza tradicional.

Durante el segundo año los grupos control se suprimieron. En cierto modo, los resultados favorables permitieron que pudiéramos centrarnos en el desarrollo de lo que sucedía en el aula. Por lo menos dentro de la misma escuela, quedaba claro que los niños podían aprender bajo la nueva modalidad con resultados iguales o mejores que en la modalidad anterior.

Las investigadoras continuábamos nuestras evaluaciones en los grupos experimentales. Al mismo tiempo comenzábamos a recibir datos de las maestras, quienes iban comentando y registrando sus observaciones ocasionales o empezaban a desarrollar situaciones de evaluación grupal. Nos parece importante este aspecto porque hemos comprobado que los docentes pueden evaluar a sus niños por sí mismos, siempre que conozcan mínimamente cuál es el proceso de conceptualización y comprendan los criterios fundamentales que guían esta modalidad de evaluación. En nuestro caso, queda claro que las entrevistas administradas por las investigadoras obedecían más a necesidades de un control riguroso que a requerimientos pedagógicos.

A continuación desarrollaremos una síntesis de los datos extraídos de la evaluación en Jardín de Infantes, primero, segundo y tercer grado de la escuela primaria, y a su término comentaremos los resultados cualitativos de la experiencia, que a nuestro criterio son igualmente relevantes.

2. ¿Qué resultados se lograron en el jardín de infantes?

Durante nuestros tres años de trabajo, los porcentajes promedio en la interpretación de textos acompañados de imagen en grupos de 5 años, al ini-

BIBLIOTECA UIS

ciar el ciclo lectivo, indicaban que el 85 por ciento realizaba anticipaciones centradas exclusivamente en la imagen. Sólo el 15 por ciento toma en cuenta las propiedades del texto en la interpretación, y casi exclusivamente en sus aspectos cuantitativos. Una vez concluido el año escolar, se observaron avances grupales en dirección a una mayor coordinación de informaciones en la situación de interpretación. Así sólo el 16 por ciento de los niños permanecían con anticipaciones fundadas exclusivamente en la imagen. De los restantes, el 18 por ciento tenía en cuenta las partes o segmentos del texto; el 51 por ciento, sus propiedades cualitativas, es decir, anticipaban significados a partir de algunas letras conocidas; y el 15 por ciento realizaba acciones de lectura o descifrados más o menos trabajosos con obtención, en general, de resultados significativos.

En relación con la escritura, los porcentajes promedio de los grupos de 5 años indicaban que al iniciar el ciclo lectivo el 73 por ciento de los niños presentaba escrituras de nivel presilábico (en su mayoría diferenciadas) y el 27 por ciento, escrituras silábicas (tanto iniciales como estrictas). Al culminar el año escolar, se observó que el 12 por ciento escribía de manera presilábica (producciones diferenciadas), el 59 por ciento, de forma silábica (en general estricta), el 12 por ciento escribía silábico-alfabéticamente y el 17 por ciento, alfabéticamente.

Con respecto a la adquisición del valor sonoro convencional de las letras, en estos grupos, al inicio del año sólo un 7 por ciento poseía alguna información. Al finalizar el ciclo lectivo, esta información se extendía aproximadamente a las tres cuartas partes de los grupos.

Si comparamos los datos de la escritura espontánea de un grupo experimental con los de un grupo control, también de 5 años, verificamos diferencias significativas. Mientras en el grupo experimental el 93 por ciento de los niños registró avance conceptual en la escritura (70 por ciento entre niveles de conceptualización y 23 por ciento en los límites de un mismo nivel), en el grupo control dicho avance se registró sólo en el 27 por ciento de los niños (17 por ciento entre niveles y 10 por ciento en el mismo nivel).

Nuestra experiencia de trabajo con grupos de niños de 3 y 4 años, si bien corresponde a un solo ciclo escolar, nos informa acerca del progreso conceptual registrado en ellos.

En la sala de 3 años, por ejemplo, la evaluación inicial de escritura nos indicaba que el 29 por ciento de los niños no diferenciaba dibujo de escritura.

El 71 por ciento restante había descubierto esta diferenciación, expresándose a través de grafismos primitivos. Al finalizar el ciclo lectivo se registraron progresos en el nivel presilábico de escritura. Así, el 33 por ciento había descubierto la escritura como sistema de representación distinto del dibujo; el 24 por ciento había construido criterios de legibilidad en las palabras en cuanto a la cantidad mínima de letras necesarias y/o la variedad posible de ellas, y el 43 por ciento además plasmaba diferencias entre las palabras que conformaban su producción escrita.

El grupo de 4 años comenzó el año con el 93 por ciento de niños que producían escrituras de nivel presilábico (en su mayoría se trataba de grafismos primitivos y escrituras sin control de cantidad o unigráficas). El 7 por ciento restante escribía silábicamente. En la evaluación final, aproximadamente la mitad de los miembros del grupo aún no había descubierto la vinculación de la escritura con los aspectos sonoros del habla, pero en sus producciones plasmaba diferencias cuando intentaba escribir distintas palabras. El resto ya escribía de manera silábica.

3. ¿Qué resultados se lograron en primer grado?

Durante el primer año de trabajo los datos obtenidos en la situación de escritura espontánea en los niños del grupo experimental arrojan los siguientes resultados: al iniciar el ciclo lectivo, el 50 por ciento de los niños realizaba escrituras presilábicas (en su mayoría diferenciadas), el 47 por ciento, silábicas (tanto iniciales como estrictas), y el 3 por ciento restante, silábico-alfabéticas, mientras que al finalizar el año escolar, sólo el 3 por ciento realizaba escrituras presilábicas (diferenciadas), el 3 por ciento, silábicas, el 4 por ciento, silábico-alfabéticas, y el 80 por ciento, alfabéticas.

Paralelamente, los datos obtenidos en el grupo control durante el mismo año denotan significativas diferencias: al iniciar el ciclo lectivo, el 33 por ciento de los niños realiza escrituras presilábicas, el 53 por ciento, silábicas (tanto iniciales como estrictas), el 7 por ciento, silábico-alfabéticas, y el 7 por ciento restante, alfabéticas, mientras que al finalizar el año escolar, el 17 por ciento de los niños continuaba realizando escrituras presilábicas (diferenciadas), el 20 por ciento, silábicas, el 13 por ciento, silábico-alfabéticas, y el 50 por ciento, alfabéticas.

En lo que respecta a la interpretación de textos acompañados de una imagen, al finalizar el año escolar, el 80 por ciento de los niños del grupo experimental leía los textos en forma fluida (silenciosa o bien realizando algún descifrado o silabeo no muy trabajoso con integración correcta del significado), mientras en el grupo control este tipo de interpretación era realizado por un 43 por ciento del grupo. Del 20 por ciento restante de los niños del grupo experimental (todos ellos con escrituras no-alfabéticas), la mitad interpretaba los textos centrándose exclusivamente en la imagen, y el resto lo hacía en función de la imagen, pero considerando aspectos cualitativos (letras conocidas) o cuantitativos (partes del texto). En lo que se refiere a los restantes niños del grupo control, un 7 por ciento de ellos realizaba descifrados o silabeos sin integración de un resultado significativo, el 25 por ciento interpretaba los textos en función de la imagen, pero considerando aspectos cualitativos y cuantitativos, y el 25 por ciento restante interpretaba centrándose exclusivamente en la imagen, sin considerar otros aspectos del texto.

Durante los años 1986 y 1987, los porcentajes promedio de primer grado, cuyos niños provenían mayoritariamente del Jardín de Infantes en que se trabajaba con esta modalidad, indican que al iniciar el ciclo lectivo, el 12 por ciento de los niños realizaba escrituras presilábicas (en su totalidad diferenciadas), el 57 por ciento, escrituras silábicas (tanto iniciales como estrictas), el 11 por ciento, escrituras silábico-alfabéticas, y el 20 por ciento restante, escrituras alfabéticas. Al culminar el año escolar sólo el 1 por ciento de los niños escribía en forma presilábica diferenciada, el 10 por ciento silábica, el 8 por ciento silábico-alfabética, y el 81 por ciento restante, alfabética.

4. ¿Qué resultados se lograron en segundo y tercer grado?

Todavía no existe una descripción evolutiva del proceso que transforma una escritura alfabética inicial en otra totalmente convencional, pero sin duda existe una gran diferencia entre ambas. Las observaciones realizadas nos permiten apreciar que esta evolución es relativamente prolongada: son pocos los niños que logran una escritura totalmente convencional en sólo dos años y no todos lo hacen en tres. Hay problemas, como la acentuación, los grafemas equivalentes o el uso de algunas mayúsculas, que al finalizar tercer grado no se visualizan como de rápida solución.

Aún no se pueden establecer niveles ni tiempos sucesivos en la escritura alfabética, pero podríamos distinguir algunos momentos:

—Un momento inicial, donde el niño funciona bajo el supuesto de que la escritura representa un grafema por cada fonema (correspondencia sonora alfabética) y no cualquiera sino uno convencionalmente establecido (valor sonoro convencional). Esta hipótesis lo lleva a producir errores, como no advertir la posibilidad de que un fonema sea representado por grafemas equivalentes (B/V, LL/Y, S/Z, C/Q/K) o que dos grafemas representen el fonema único de la CH. Nuestra observación nos indica que este momento es relativamente breve.

En efecto, rápidamente los niños advierten la posibilidad de oposición ortográfica de los grafemas equivalentes o aceptan dos marcas para representar un fonema. Aunque no recuerden cuál, cada vez que aparece un fonema que puede ser representado por más de un grafema preguntan: "¿Con be larga o con ve corta?", "¿Con y griega o con elle?". Al mismo tiempo, aceptan y emplean grafemas dobles como CH o LL (más tardío es QU).

—Sólo más tarde aparece la problematización y posterior empleo de grafemas polivalentes (R,C,G,). Aquí, como en muchos otros aspectos del lenguaje escrito, se perciben grandes diferencias entre lo que se entiende y lo que se hace, es decir, cómo los niños dicen que se deben usar estas letras y cómo las usan en su propia escritura. Al mismo tiempo que pueden explicar los diferentes empleos y casos de cada grafema, producen escrituras donde no los utilizan del mismo modo. Aparecen entonces asimilaciones deformantes y sobregeneralizaciones que emergen como errores, pero ponen de manifiesto el esfuerzo inteligente que los niños realizan para comprender las particularidades del sistema: por ejemplo, gaula por jaula, gome por come, cueso por queso, rrosa por rosa, etcétera.

—Las dificultades con grafemas polivalentes se superan gradualmente, siendo las más persistentes algunos usos: de r y gue-gui, güe-güi. Se asiste entonces a un momento, el más avanzado que podemos apreciar hasta ahora, donde sólo perduran las fallas en grafemas equivalentes. En general, se observa que los niños encuentran que este tipo de problema ortográfico carece de sentido, sólo existe como una dificultad arbitrariamente establecida para complicar la escritura, salvo que la diferencia en la ortografía cumpla una función diacrítica, es decir, esté relacionada con el significado (por ejemplo: bello-vello, hecho-echo, casa-caza, etcétera).

Obviamente, las variaciones y características del nivel alfabético deberán ser profundizadas más allá de las observaciones de clase y la cuantificación de los errores. Del mismo modo será necesario desarrollar situaciones didácticas específicas recortando aspectos particulares de este nivel.

Estas escrituras alfabéticas predominan a partir de segundo grado. Al iniciar este grado los niños que escribían de manera menos evolucionada lo hacían silábicamente, sin predominio del valor sonoro convencional. Los más avanzados escribían alfabéticamente, pero sin resolver aún totalmente la ortografía en grafemas equivalentes, dobles y/o polivalentes. Este tipo de escritura alfabética, sin total resolución de la ortografía, predominaba al iniciar segundo grado (65 por ciento). Al concluir el mismo grado, escribían de igual modo el 83 por ciento de los niños, y el 17 por ciento restante había logrado producir escrituras totalmente convencionales, salvo cuando se trataba de grafemas equivalentes (donde solicitaban o se les proporcionaba información).

Hemos observado que un año no es suficiente para lograr la separación completa entre palabras. La mayoría (72 por ciento) lo consigue en dos años y el resto necesita tres ciclos lectivos.

La evaluación de los grupos control demostró que los niños también concluían segundo grado con escrituras alfabéticas (salvo un niño). El análisis cuantitativo de los errores cometidos en los dictados de ambos grupos demostró que los niños que participaron en la propuesta escribían en forma igual o mejor que sus compañeros: no cometían más errores que el resto de los

niños de otros segundos grados de la misma escuela. Esto indicaría que no evitar ni sancionar los errores no implica un aumento en la frecuencia de aparición de los mismos, sobre todo si se trata de textos no escolarizados.

En lo que respecta a la producción de textos (cuentos, descripciones, diálogos, etcétera), desde el inicio de segundo grado predominaron las escrituras comprensibles para el adulto, aunque no presencie su modo de producción. Pero sólo al finalizar tercer grado esta situación se generalizó a todos los sujetos.

Los datos comparativos entre las producciones de los niños del grupo experimental y los grupos control demostraron que los primeros presentaban en todos los textos mayor adecuación a la modalidad del discurso.

En las narraciones y descripciones también comparamos algunos elementos que resaltamos como indicadores de riqueza expresiva: la explicitación de elementos o acciones que no aparecen en las imágenes, la adjetivación, la explicitación de los momentos de la acción, la explicitación de su lugar, la no reiteración de estructuras oracionales y de conectivos. En todos los casos se comprobó una marcada ventaja del grupo experimental.

También en las descripciones se analizó el tipo de coordinaciones empleadas (por ser el texto que más se presta a la enumeración y reiteración). Lo más frecuente al iniciar segundo grado fue escribir todo seguido sin conectivos ni puntuación, o bien separar en frases colocadas una debajo de la otra. En tercer grado apareció la posibilidad de separar con punto y aparte o bien una serie de frases unidas por punto y seguido. Hacia fines de segundo y principios de tercero predominó la reiteración de un mismo conectivo. Al finalizar tercer grado, un 30 por ciento de los niños consiguió coordinar el texto con variedad de conectivos y puntuación. Hemos observado que es aparentemente más sencillo el empleo adecuado de signos de entonación.

En relación con la interpretación de textos, aproximadamente la totalidad de los niños que iniciaban tercer grado y el 70 por ciento de los que comenzaban segundo leían en el sentido convencional del término. Los que finalizaban segundo grado lo hacían o bien realizando lectura silenciosa y luego exponiendo oralmente, o bien leyendo a primera vista (ninguno se detuvo en el descifrado letra por letra o sílaba por sílaba, cuando el texto no excedía la oración o frase).

Según los datos obtenidos en el año 1985, en los grupos control se observó mayor cantidad de niños que desarrollaban estrategias de descifrado sin integración o con integración no significativa. En el primer caso, los niños "leían" letra por letra o sílaba por sílaba y no lograban obtener sentido del texto, es decir, cuando les preguntábamos "Entonces, ¿todo junto cómo dice?" no nos podían responder. En el segundo caso los niños "leían" las partes del texto, generalmente, deformando su sonoridad (ejemplo: si el texto es "corral", dicen "co...rr...rru...la") y cuando se les preguntaba por el todo, integraban seudovocablos que carecen de sentido en nuestro idioma (por ejemplo: "corrula").

Se realizaron varias exploraciones de textos más extensos que la oración (uno o varios párrafos con y sin imagen) sobre los que se tuvo en cuenta la comprensión de lo leído y, en algunos casos, su oralización. Todos los niños pudieron acceder a la significación de estos textos. La mayoría lo hacía construyendo el mismo sentido que un adulto buen lector. En los grupos experimentales todos los niños pudieron integrar un resultado significativo, logro al que no accedió la totalidad del grupo control. En los grupos experimentales de segundo grado la oralización de los textos oscilaba desde la lectura expresiva hasta el silabeo con construcción de sentido. En el grupo control aparecían casos de descifrado donde se perdía toda coherencia. Comparando la oralización con la comprensión lectora, ambos desempeños no se co-

rresponden exactamente. No todos los niños que leían a primera vista comprendían el texto igual que lo haría el adulto y muchos de los que comprendían de este modo hacían oralizaciones sumamente trabajosas.

En todos los casos, los niños promovidos a tercer grado estaban en condiciones de interpretar un texto, es decir, obtener información significativa.

En síntesis, las situaciones analizadas demostraron la viabilidad de la propuesta experimental. Nadie "enseñó" a leer a estos niños, en el sentido tradicional del término. Todos aprendieron por aproximaciones sucesivas: anticipando significados, considerando las propiedades del texto, poniendo a prueba y justificando sus anticipaciones, construyendo y reconstruyendo significados cada vez más objetivos. Nadie graduó los textos para empezar por lo más fácil, ni repitió frases o palabras para que se fijaran. Interpretaron o leyeron todo aquello que tenían interés por leer y lo hicieron tantas veces como necesitaron para satisfacer sus intereses.

5. Otras consideraciones

Además de los datos que aquí expusimos, nos interesa comentar algunas apreciaciones acerca del vínculo que los niños establecen tanto con la lengua escrita, como con el docente y sus pares.

Hemos observado, en todos los niños de los diferentes grupos (salvo contadas excepciones), una actitud de seguridad e independencia en la utilización de la lengua escrita. En cualquier sección o grado y en cualquier momento del año, todos "pueden" escribir como les parece que se escribe, e interpretar lo que les parece que puede estar escrito. Es difícil escuchar un "no sé", "no puedo", "no me lo enseñaron". Participan activamente en la construcción de su conocimiento y esto nos parece un dato importante, pues es una condición necesaria para poder aprender. Por otra parte, esta seguridad e independencia se mantiene más allá de la alfabetización inicial. Nos encontramos con "escritores" de segundo o tercer grado que, lejos de preguntar "¿qué pongo?", siguen produciendo extensos mensajes poblados de creación y originalidad, y con lectores que enfrentan diarios o enciclopedias con la misma naturalidad con que los tratamos los adultos. Queda claro que nos referimos a la naturalidad para explorar el texto e intentar obtener información, no a que "lean" igual que nosotros.

En nuestras observaciones, también hemos apreciado que los niños tienden a tratar la lengua escrita como un objeto natural y cotidiano. En general, muestran mayor interés por la lectura, proponen espontáneamente la lectura como medio de información, escriben con entusiasmo...

A medida que se desarrolló la experiencia, se observó un incremento del interés natural con respecto a este objeto de conocimiento. Aparecían conversaciones espontáneas entre los niños en ocasiones en que no se desarrollaba ninguna actividad sistemática al respecto, cuyo contenido aludía a algún aspecto del lenguaje escrito. Por otro lado, el docente incrementaba paulatinamente actividades no previstas por él, sino propuestas por los alumnos en relación con la escritura y con la interpretación de textos.

También los padres aportaron datos significativos en lo que respecta al interés reflejado en el hogar. De manera generalizada, coincidieron en afirmar que, a partir del trabajo sistemático, con el lenguaje escrito, observaron mayor participación de sus hijos en los actos de lectura y escritura de los adultos y hermanos, frecuentes comentarios sobre aspectos conceptuales y formales, intensificación de las preguntas relacionadas con el tema. Los comentarios de los padres cuyos hijos iniciaban el aprendizaje coincidían en lo siguiente: "...trata de leer en los periódicos los resultados de los partidos de fútbol..."; "...preguntaba y trataba de leer solo..."; "...se mostró to-

talmente interesado por las formas de las letras, sobre todo al principio cuando comenzaron a ver carteles con su nombre y el de los compañeros. . .";
". . . hacía algún tipo de escritura y me explicaba lo que decía. . .";". . . cuando salía a algún lado me decía qué letras estaban en los carteles. . .";etcétera.

Los padres también hicieron, desde su perspectiva, una evaluación de la propuesta cuando los niños finalizaron tercer grado. A continuación transcribimos algunos comentarios:

"Reconozco que cuando mi hijo comenzó con este método no estaba de acuerdo para nada, pero con el correr de los años me di cuenta de que todo era distinto. . ."

"La experiencia logra la unión, la integración de los niños y se les da la oportunidad de expresar sus pensamientos, sus ideas. Sería hermoso que se practicara en todos los programas. . ."

"En primer grado me costó un poco conformarme, luego fui viendo una evolución tan grande que no sólo estoy conforme sino orgullosa de haber pasado por esta experiencia".

". . . noto una diferencia muy grande con mi otro hijo de quinto grado, que con el otro sistema tardó mucho en leer y redactar".

De la lectura de los capítulos anteriores se puede inferir el tipo de vínculo que los niños establecen con pares y docentes.

Así surgen dos imágenes que nos resultan contrastables. Si pensamos en el funcionamiento de un grado tradicional, surge la imagen de muchos niños trabajando en sus cuadernos y una maestra situada en alguna parte del salón, rodeada por un puñado de alumnos que la consulta, ya sea acerca de cómo realizar o proseguir su tarea o sobre su resultado.

Por el contrario, en los numerosos registros que hemos transcripto, la imagen de un grupo trabajando es bien distinta: hay varios equipos, algunos niños discuten entre ellos, algunos lo hacen con la maestra, otros intercambian opiniones mientras la docente observa, un grupo busca informaciones en materiales escritos, etcétera.

Inicialmente fue la maestra la depositaria de los interrogantes, la fuente de información privilegiada desde la perspectiva de los niños. Paulatinamente éstos fueron asumiendo un rol activo en la búsqueda de información apelando a diversas fuentes.

En síntesis, hemos podido comprobar la posibilidad de transformar las actitudes de los niños entre sí y con el adulto. El docente fue dejando de ser la única fuente disponible de información y el único juez de la tarea realizada, ya que sus alumnos compartieron con él esos roles, convirtiéndose poco a poco en excelentes informantes y jueces. Esto permitió a los maestros ocuparse de coordinar las actividades de los diferentes equipos, evaluar las posibilidades de los niños, proponer situaciones adecuadas para promover el avance de cada uno, proporcionar variados portadores de texto, etcétera.

En suma: dedicar su esfuerzo a la creación de un auténtico ambiente alfabetizador.

Consideraciones finales

Contar esta experiencia didáctica nos ha resultado una tarea difícil. Podríamos haber elegido la opción de redactar una lista de actividades y una enumeración de recursos (el célebre "recetario"), más un modelo de planificación y algunas técnicas de evaluación. De acuerdo con los esquemas didácticos más difundidos, estos aspectos serían suficientes. No obstante, creemos que podemos planificar muy bien nuestras acciones, realizar las actividades propuestas y evaluar con las técnicas indicadas y no por ello transformar nuestra práctica en el aula.

El cambio de actividades no determina por sí solo el cambio de modalidad didáctica, es decir, la actividad no define la didáctica. Existe una dinámica interna de la clase, una manera de relacionarse los niños entre sí, con el docente y con el contenido, que es imposible reflejar a través de una lista de actividades.

Por esta razón hemos incluido numerosos registros de clase o comentarios sobre ellos con la intención de que reflejasen, de una manera aproximada, lo que realmente sucedió en el aula.

No es sencillo transcribir situaciones didácticas, ya que cuando intentamos caracterizarlas es necesario hacer referencia a varios aspectos al mismo tiempo: los niños (qué piensan, de qué manera asimilan la información que obtienen de los textos y que les entregamos los adultos, qué dificultades se suscitan cuando esas informaciones no son fácilmente asimiladas, etcétera), el docente (el modo de plantear las situaciones, el porqué y para qué de sus intervenciones en relación con el proceso de los niños y el contenido que se desarrolla, etcétera), el contenido (la lengua escrita con toda la complejidad que ella presenta en nuestra cultura).

Nuestra intención primordial fue transmitir los rasgos centrales de este tipo de propuestas y mostrar al lector algunas escenas del salón de clase con sus protagonistas viviendo situaciones de enseñanza-aprendizaje.

No sólo los alumnos aprendieron: también lo hicieron los maestros y los investigadores que coordinamos la experiencia.

Los docentes procesaron este cambio —es decir, realizaron su propio aprendizaje— en tiempos distintos y de acuerdo con sus características personales. Los ritmos en la construcción de conocimientos son diferentes de persona a persona, tanto para los niños como para los adultos.

Para todos fue una experiencia enriquecedora, aun para aquellos que tuvieron más dificultades.

La tarea del alfabetizador es, en todos los casos, de crucial trascendencia, tanto a nivel personal como social: ayudar a que alguien se introduzca en el mundo de la escritura equivale a abrirle una puerta hacia un futuro mejor.

Somos conscientes de la dificultad de transcribir experiencias de este tipo.

Somos conscientes de la frialdad de las letras sobre la hoja cuando se intenta transmitir una situación tan vital como es el aprendizaje.

Somos conscientes de todo lo que ha quedado fuera de este informe: el ruido de la clase, las caritas de los niños, la riqueza de tantas intervenciones...

Pero justamente porque también somos conscientes de la necesidad de intercambiar entre colegas todos los intentos realizados para encarar una transformación de la escuela a fin de combatir el analfabetismo y mejorar la calidad de la alfabetización, decidimos contar nuestra experiencia.

Además de haber señalado **cuántos** niños aprendieron a leer y a escribir, queremos destacar **cómo** aprendieron. Lo hicieron con la alegría y el esfuerzo que implican los verdaderos descubrimientos, compartiendo sus logros y dificultades con sus compañeros y sus maestros, confiando en sus propias fuerzas y capacidades. Comenzaron a descubrir los mundos fascinantes que pue-

den encontrarse dentro de las tapas de los libros, en las hojas de los diarios, en los cuadros de las historietas, así como a explorar sus posibilidades de comunicarse por escrito.

No nos parece poca cosa.

Sin embargo, quedan todavía innumerables problemas por resolver, así como muchas preguntas sin respuesta.

Sabemos que existen elementos que se juegan más allá de las fronteras de la escuela y que tienen incidencia en la situación que se desarrolla en su interior.

Esto constituye un desafío que nos obliga a seguir explorando todo lo que la institución escolar debe tomar en cuenta para que su trabajo sea más eficaz.

Por ahora hasta aquí llegamos. Sólo intentamos contar, lo más fielmente posible, qué hicimos en el aula y por qué lo hicimos.

Nos espera, a todos, un largo camino en el que iremos aprendiendo lo que aún ignoramos.

BIBLIOGRAFÍA

ABAURRE, María Bernadete; CAGLIARI, Luiz y colaboradores: "Leitura e escrita na vida e na escola", **Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil**, año 4, n° 6, 1985.

ABAURRE, María Bernadete; CAGLIARI, Luiz: "Textos espontâneos na 1° sèrie", **Cadernos Cedes**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, S. Paulo, 1985.

ABAURRE, María Bernadete: **A escola e os usos sociais da escrita**, Brasil, Instituto de Estudos de Linguajem, UNICAMP, 1986.

ABAURRE, María Bernadete: **O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?**, UNICAMP, Grupo de Estudos Lingüísticos, Est. de S. Paulo, 1987.

ABAURRE, María Bernadete: "Quem são, afinal, nossos interlocutores?". En: CHIAPPINI LEITE, Ligia y otros, **Reinventando o diàlogo**, S. Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

ABAURRE, María Bernadete: Lingüística e psicopedagogia. A ser publicado en: **Anais do'II Encontro Nacional de Psicopedagogos**, Porto Alegre: Artes Médicas, Brasil, 1987.

ALARCOS LLORACH, Emilio: "Las representaciones gráficas del lenguaje" en Tratado del lenguaje N° 3: **La adquisición del lenguaje por el niño. Desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje**, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

ALEGRIA, Jesús: "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades", **Infancia y Aprendizaje**, n° 29, 1985, Madrid.

ALONSO, Jesús: "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y aprendizaje", **Infancia y Aprendizaje**, n° 31-32, 1985.

ALVES, María Leila y otros: **Isto se aprende com o ciclo bàsico**, S. Paulo, Secretaría de Estado de Educação, 1986.

CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia; TERUGGI, Lilia; ULRICH, Estela: **Conducción pedagógica de los procesos constructivos de la lectura y la escritura**, Informes 1 y 2, La Plata, Dirección General de Escuelas y Cultura, Dirección de Investigaciones, 1986/87.

CASTORINA, Antonio; FERNÁNDEZ, Susana; LENZI, Alicia; CASAVOLA, Horacio; KAUFMAN, Ana; PALAU, Gladys: **Psicologia genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas**, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1984.

CASTORINA, Antonio: **Concepciones de aprendizaje, ideología y práctica educativa**, Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Aprendizaje, Buenos Aires, 1985.

COLL, César (compilador): **Psicología genética y aprendizajes escolares**, Madrid, Siglo XXI, 1983.

DEL RÍO, PABLO (Ed.): **Infancia y Aprendizaje**, Monografía 2, Piaget, España, Siglo XXI, 1981.

DÍAZ BARRIGA, Angel: **Didáctica y currículum**, Ed. Nuevo Mar, 1985.

DUCKWORTH, Eleanor: "O se lo enseñamos demasiado pronto y no puede interpretarlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de «aplicar a Piaget». En: **Infancia y aprendizaje**, Monografías, n° 2, Madrid, Pablo del Río Editor, 1981.

FERREIRO, Emilia: "What is written in a written sentence? A developmental answer", **Journal of education**, vol. 160, n° 4, 1978.

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, Margarita y colaboradores: **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**, México, Dirección General de Educación Especial, 1979.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana: **Los sistemas de escritura en el des-**

arrollo del niño, México, Siglo XXI, 1979.
FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana: "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos", **Lectura y Vida**, 2,1, 1981.
FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, Margarita y colaboradores: **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura,** México, Dirección General de Educación Especial, 1982 (5 fascículos).
FERREIRO, Emilia: "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de niños? Un problema mal planteado", **Boletín de la Dirección de Educación Pre-escolar**, México, 1982.
——: **La psicogénesis de la lengua escrita y su relación con la evaluación psicopedagógica**, Ponencia presentada a las Segundas Jornadas Nacionales de Psicología Escolar, Caracas, Venezuela, mayo, 1983.
——: "Proceso de adquisición de la lengua dentro del contexto escolar", **Lectura y Vida**, 4,2, 1983.
——: **La práctica del dictado en el primer año escolar**, D.I.E., CINVESTAV, México, 1984.
——: **Psicogénesis y educación**, Documentos DIE-CINVESTAV, IPN, México, 1985.
——: **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
——: **El proyecto principal de la educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo**, Consulta técnica regional preparatoria del año internacional de la alfabetización, La Habana, Cuba, 1988. Publicado en Páginas para el docente N° 17, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1989.
FREINET, C.: **La educación por el trabajo**, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.
GOODMAN, Kenneth: "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, México, Siglo XXI, 1982.
INHELDER, Bärbel; SINCLAIR, Hermine y BOVET, Magali: **Aprendizaje y estructuras del conocimiento**, Madrid, Morata, 1975.
JIMENO SACRISTÁN, J.: **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**, Madrid, Morata, 1982.
JIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Madrid, Akal, 1985.
KAMII, Constance; RANDAZZO, Marie: Social Interaction and invented spelling, **Language Arts,** Volume 62, Number 2, February 1985.
KAUFMAN, Ana María: **La lecto-escritura y la escuela**, Buenos Aires, Santillana, 1988.
LERNER, Delia: **Aprendizaje de la lengua escrita en el aula**, Venezuela, Ministerio de Educación, 1980.
——: "Lectura en niños alfabetizados", Fascículo 1 de **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, OEA, Venezuela, 1986.
——: "Comprensión de la lectura, estructura cognoscitiva y afectividad", Fascículo 2 de **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial OEA, Venezuela, 1986.
——: "Comprensión de la lectura y expresión escrita: una experiencia pedagógica", Fascículo 4 de **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, OEA, Venezuela, 1986.
LERNER, Delia; MUÑOZ, Magaly y colaboradores: **Proyecciones pedagógicas**

de las investigaciones de lectura de la Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, OEA, Venezuela, 1987.
MORENO, M. y colaboradores: **La pedagogía operatoria**, España, Ed. Laia, 1983.
MUÑOZ, Magaly: "Dificultades de aprendizaje: mitos y realidades", Presentación introductoria al taller realizado en el marco del Seminario: **Problemática de la Niñez con Necesidades Especiales**, Venezuela, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, OEA, Venezuela, 1987.
PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; MUGNY, Gabriel et DOISE, Willem: "Une approche psychosociologique du developpement cognitif", **ARCH, Psych**, XLIV-171, 1976.
PERRET-CLERMONT, Anne: **La construcción de la inteligencia en la interacción social**, Madrid, Ed. Visor, 1984.
PIAGET, Jean: **La toma de coinciencia**, Madrid, Morata, 1976.
——: **El lenguaje y el pensamiento en el niño**, Buenos Aires, Guadalupe, 1976.
——: **La equilibración de las estructuras cognoscitivas**, Madrid, Siglo XXI, 1978.
——: **Investigaciones sobre la contradicción**, Madrid, Siglo XXI, 1978.
——: **Psicología y pedagogía**, Madrid, Ed. Sarpe, 1983.
ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth: **La escuela, lugar de trabajo docente**, México, D.I.E., CINVESTAV, IPN, 1986.
RODARI, Gianni: **Gramática de la fantasía**, Barcelona, Ed. Fontanella, 1985.
SASTRE, Genoveva; MORENO, Monserrat: **Descubrimiento y construcción de conocimientos**, España, Ed. Gedisa, 1980.
SINCLAIR, Hermine: **Psicolingüística del desarrollo**, México, septiembre, 1980.
SINCLAIR, Hermine: "Reciente investigación piagetiana sobre métodos de aprendizaje". En: SCWEBELY, Milton y RAPH, Jane, **Piaget en el aula**, Ed. Huemul, Buenos Aires, 1981.
SIQUEIRA, Elba; GERAES, Marilina: **Ciclo básico e a reorganizaçào do ensino de 1° grau**, S. Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1987.
SMITH, Frank: **La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado**, México, Editorial Trillas, 1983.
TEBEROSKY, Ana: "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", En: FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, México, Siglo XXI, 1982.
——: **Psicopedagogía del llenguatge escrit**, IME, Barcelona, 1988.
——: "Bases psicopedagógicas del aprendizaje de la lectura y la escritura", en: **Diarios de clase de la Escuela Municipal de Barcelona** (en prensa).
VACA, Jorge: "Ortografía y significado", **Lectura y Vida**, año 4, n° 1, marzo 1983.
VERNON, Sofía: **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábico y el silábico)**, Tesis, México, CINVESTAV, DIE, 1986.
WEISZ, Telma: **Relato de actividades en el grupo de primer año**, Brasil, São Paulo, Escola de Vila, 1985. (Mimeografiado).